



Harju Eveliina

”Pitämällä yhtä kaikkien kanssa, sillä silloin kiusaaminen käy melkein mahdottomaksi”:

Yhdysluokkien oppilaiden näkemyksiä kiusaamiseen puuttumisesta ja ennaltaehkäisystä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Pitämällä yhtä kaikkien kanssa, sillä silloin kiusaaminen käy melkein mahdottomaksi”:

Yhdysluokkien oppilaiden näkemyksiä kiusaamiseen puuttumisesta ja ennaltaehkäisystä

(Eveliina Harju)

Pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 9 liitesivua

Huhtikuu 2021

Koulussa esiintyvä kiusaaminen on ollut jo vuosikymmeniä vakava yhteiskunnallinen ilmiö, jonka jättämät arvet saattavat pahimmillaan haitata yksilön elämää vielä aikuisenakin. Kiusaaminen voi ilmetä monella eri tavalla: fyysisenä, sosiaalisena, sanallisena tai sähköisenä kiusaamisena. Tutkimusten mukaan kiusaamistapausten syntyyn vaikuttavat monet eri tekijät, joista yleisimpänä nähdään kiusaajan kokema pahoinvointi. Koska kokemus kiusaamisesta on jokaiselle lapselle yksilöllinen, ei voida täysin virallisesti määrittää, mikä on kiusaamista ja mikä ei. Näin ollen aikuisten tulisi ottaa jokainen kokemus kiusaamisesta vakavasti, jotta tilanteet voidaan selvittää ja mahdolliseen kiusaamiseen voidaan puuttua riittävän varhaisessa vaiheessa. Valitettavasti moni aikuinen ei ilmiön vakavuudesta huolimatta puutu kiusaamiseen tai ei tiedä, miten toimia kiusaamista vastaan.

Tämä tutkimus tarjoaa uutta ja tärkeää näkökulmaa kiusaamisen vastaiseen työhön oppilaiden näkemysten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia kahden yhdysluokan oppilailla on kiusaamisesta sekä siitä, miten heidän mielestään aikuiset voivat puuttua ja ennaltaehkäistä kiusaamista. Tutkimuksessa keskityttiin myös sähköiseen kiusaamiseen sen ollessa alati kasvava kiusaamisen muoto.

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimuksen kohderyhmä koostui erään Pohjois-Pohjanmaan koulun kahdesta yhdysluokasta: kolmas- ja neljäs- sekä viides- ja kuudesluokkalaisista. Tutkimukseen osallistui yhteensä 21 oppilasta ja tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2021 strukturoidun ja informoidun kyselylomakkeen avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhdysluokkien oppilaiden omakohtaiset kiusaamiskokemukset olivat vähäiset, mutta kiusaamista oli jonkin verran havaittu eri tilanteissa tai kuultu muilta läheisiltä. Sähköistä kiusaamista oli koettu eniten sosiaalisessa media palveluissa, kuten TikTokissa. Oppilaiden mielestä olisi tärkeää, että aikuiset ottaisivat oppilaiden kiusaamiskokemukset vakavasti ja pyrkisivät puuttumaan jokaiseen kiusaamistapaukseen. Oppilaiden mukaan kiusaamistilanteiden syntyä voidaan ennaltaehkäistä parhaiten silloin, aikuiset ovat tietoisia oppilaiden hyvinvoinnista. Oppilaat painottivat aikuisten tietoisuutta myös sähköisen kiusaamisen osalta: aikuisten tulisi tietää, mitä sovelluksia lapset käyttävät, jotta kiusaamiseen voidaan puuttua. Kaikkein tärkeimpänä kiusaamisen vastaisena keinona oppilaat näkivät myönteisen yhteishengen merkityksen: kun toisia tuetaan ja jokainen nähdään yhteisössä yhtä arvokkaana, voidaan kiusaamisen vähenemiseen vaikuttaa merkittävästi.

Avainsanat: fenomenografia, kiusaaminen, oppilaat, sähköinen kiusaaminen, yhdysluokka

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 PERUSKOULUIKÄISTEN KIUSAAMINEN	9
2.1 Kiusaamisen määritelmiä	9
2.2 Kiusaamista selittäviä tekijöitä	11
<i>2.2.1 Kiusaajaksi tai kiusatuksi valikoituminen koulussa</i>	<i>13</i>
2.3 Kiusaamisen ilmenemismuodot.....	13
<i>2.3.1 Fyysinen kiusaaminen.....</i>	<i>14</i>
<i>2.3.2 Psyykkinen kiusaaminen</i>	<i>15</i>
<i>2.3.3 Sähköinen kiusaaminen</i>	<i>16</i>
2.4 Kiusaamisen vaikutukset	18
3 KIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY JA SIIHEN PUUTTUMINEN	20
3.1 Kiusaamisen tunnistaminen	20
3.2 Ennaltaehkäisy koulussa.....	21
3.3 Kiusaamiseen puuttuminen	23
<i>3.3.1 Yksilötason toimenpiteet</i>	<i>24</i>
<i>3.3.2 Koulu- ja luokkatason toimenpiteet</i>	<i>25</i>
<i>3.3.3 Yhteiskunnan rooli.....</i>	<i>26</i>
3.4 Kodin ja koulun yhteistyö.....	26
3.5 Sähköiseen kiusaamiseen puuttuminen	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus	29
4.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenografia	29
4.3 Tiedonkeruumenetelmä	32
4.4 Tutkimuksen kohdejoukko ja toteutus	34
4.5 Aineiston analyysi.....	36

4.5.1 Laadullinen sisällönanalyysi	36
4.5.2 Analyysin vaiheet	37
5 TULOKSET	42
5.1 Kiusaamisen ilmeneminen oppilaiden kertomuksissa	42
5.1.1 Oppilaiden kokemuksia sähköisestä kiusaamisesta	44
5.1.2 Syitä kiusaamiselle	45
5.2. Aikuisten toiminta kiusaamistilanteissa oppilaiden kertomana	47
5.2.1 Sähköiseen kiusaamiseen puuttuminen	49
5.3 Aikuisten ennaltaehkäisevä toiminta koulussa oppilaiden kertomana	50
5.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	51
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	53
6.1 Luotettavuus	53
6.2 Eettisyys	56
7 POHDINTA	58
LÄHTEET	65

1 JOHDANTO

"Olen 15-vuotias tyttö. Olen ollut koko ala-asteen koulukiusattu, ja en edes tiedä mistä se johtui. Minua syrjittiin ja haukuttiin päin naamaa. Yläluokalle päästyäni luulin, että kiusaaminen olisi jo jätetty pois, mutta se jatkui ja jatkui. Olin todella masentunut ja olin viiltänyt itseäni useasti käsiin ja jalkoihin, joskus kaulaankin. Joka ilta itkin itseni uneen.

Masennuin todella pahasti, ja eräänä yönä en enää jaksanut. Tiesin syrjäisen paikan, jossa on junarata. Menin istumaan raiteille itkuisena ja viilsin käsiäni, kirjoitin käteeni nimiä ja viilsin niiden päältä, ihan kuin olisin halunnut poistaa ne ihmiset elämästäni. Näin, että juna tulee kohti. Olin itsevarma, että haluan jäädä alle. Ei olisi ollut enää kauaa, että olisin kuollut siihen paikkaan. Sitten yksi kaverini tuli ja tönäisi minut pois alta. "

-kiusattu (Iltalehti 2012)

Pyydän sinua pysähtymään tähän hetkeksi. Tutkiskele, mitä ajatuksia ja tunteita tarina sinussa herätti. Tunsitko kenties surua, hämmennystä tai heräsikö mieleesi omia vastaavia kokemuksia? Kiusaaminen havahduttaa, koskettaa ja satuttaa. Joskus jopa niin paljon, ettei enää jaksaa uskoa parempaan, kuten tarinan tytön kohdalla. Vaikka tällä tarinalla oli onnellinen loppu, apua saatiin vasta viime hetkellä. Jotta välttyttäisiin tällaisilta tilanteilta, on kiusaamisen vastainen toiminta hyvin tärkeää.

Koulussa tapahtuva kiusaaminen on jo vuosikymmeniä ollut vakava yhteiskunnallinen ongelma, joka jättää monelle kiusatulle pitkäaikaiset arvet. Niin Suomessa kuin muissakin maissa kiusaamisen esiintyvyys on korkea. Useiden tutkimusten kautta on saatu selville, että jopa 5–15 % kaikista peruskouluikäisistä joutuu kiusatuksi. Suomessa on selvitetty kiusaamisen yleisyyttä erilaisten kouluterveyskyselyiden yhteydessä ja niiden perusteella kiusaaminen on viimeisten vuosikymmenien aikana pysynyt ennallaan tai hieman lisääntynyt. Maailman terveysjärjestö WHO toteuttaa kattavia ja monipuolisia kansainvälisiä kyselytutkimuksia. Sen tuloksiin peilaten kiusaamisen tilanne on Suomessa hieman parempi kuin keskimäärin kansainvälisesti. (Salmivalli 2010, 17–24.)

Repo (2015, 14) tuo esiin kiusaamisen suuret riskit lasten ja nuorten normaalille kehitykselle: koska kiusaajan käyttämät toimintamallit ovat pysyviä, ei koulussa tapahtunut kiusaaminen välttämättä pääty koulun loppuessa, vaan se saattaa jatkua myös työelämässä. (Repo 2015, 14. Jotta pystyttäisiin ennaltaehkäisemään ja puuttumaan kiusaamiseen riittävän varhaisessa vaiheessa, on tutkimuksen tekeminen koulussa ilmenevästä kiusaamisesta hyvin tärkeää (Hamarus ym., 2015).

Kiusaamisilmiön vakavuudesta kertoo se, että siitä on säädetty laissa. Perusopetuslain mukaan opettajat ovat velvollisia puuttumaan koulukiusaamiseen ja opetukseen osallistuvilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, niin fyysiseen kuin henkiseen (Perusopetuslaki 1998/628). Koulukiusaaminen voi täyttää rikosoikeudelliset tunnusmerkit. Vahingonkorvauslain mukaan jokainen oppilas on vastuussa aiheuttamistaan vahingoista, oli hän minkä ikäinen tahansa (Vahingonkorvauslaki 1974/412). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kiusaaminen oppilashuollon yhteydessä. Oppilaita suojataan väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä opetuksen järjestäjän laatimalla suunnitelmalla, joka tulee olla osa koulukohtaista oppilashuoltosuunnitelmaa. (Opetushallitus 2014.) Myös YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista on tärkeä asiakirja, joka ohjaa perusopetusta. Siinä veloitetaan suojelemaan lapsia kaikenlaiselta väkivallalta, pahoinpitelyltä ja huonolta kohtelulta. (Yleissopimus S 60/1991.)

Lähtökohtana tutkimusaiheen valinnalle oli omat kiinnostukseni ja kokemukseni kiusaamisilmiötä kohtaan. Lasten välillä tapahtuvat kiusaamisen tunnistaminen on aikuisille yhä haasteellisempaa sosiaalisessa mediassa tapahtuvan kiusaamisen sekä sähköisen kiusaamisen yleistymisen myötä. Ilmiön saadessa uusia muotoja eivät vanhat puuttumisen keinot enää välttämättä tuota riittäviä tuloksia. Aikuisten on toisinaan hyvin haastavaa päästä käsiksi kiusaamiseen sen ollessa osa lasten keskinäisiä suhteita ja vuorovaikutusta. Näiden ajatusten pohjalta lähdin kartoittamaan tutkimusongelmia. Lapset ovat parhaimpia asiantuntijoita kiusaamisessa silloin, kun sitä tapahtuu heidän välillään, ja siksi oli mielestäni tärkeää tutkia ilmiötä heidän näkökulmastaan: millä tavoin lapset kokevat kiusaamisen ja miten heidän mielestään aikuiset voisivat parhaiten ennaltaehkäistä kiusaamista sekä toimia erilaisissa kiusaamistilanteissa.

Tutkielman tavoitteena oli koota yleisesti tietoa kiusaamisesta ja siihen vaikuttamisesta sekä perehtyä ilmiössä tapahtuneisiin muutoksiin ja uusiin ulottuvuuksiin, kuten sosiaalisessa mediassa tapahtuvaan kiusaamiseen. Teoriaosa kattaakin kiusaamisen monet määritelmät, sen eri muodot ja vaikuttamisen keinot niin Suomessa kuin kansainvälisesti muualla maailmassa. Se on koottu osin oman kandidaatin tutkielmani pohjalta, joka on tehty samansuuntaisesta aiheesta, minkä vuoksi koin siinä koostamani tiedon hyödyntämisen tärkeänä. Oman opettajuuteni kehittymiseksi halusin selvittää, miten aikuiset voisivat käytännössä puuttua kiusaamiseen, ja sitä kautta vaikuttaa kiusaamisen vähenemiseen. Otin

syvempään tarkasteluun myös sähköisen kiusaamisen, sillä siitä tehty tutkimus on vielä melko vähäistä ja koen jokaisen aiheeseen liittyvän tutkimuksen merkittäväksi. Nykyisin lapset ja nuoret viettävät suuren osan päivästänsä teknologian sekä sosiaalisen median parissa ja siksi heidän näkemyksensä sähköisestä kiusaamisesta ovat merkityksellisiä. Sähköisestä kiusaamisesta käytetään monia eri käsitteitä, kuten nettikiusaaminen ja verkkokiusaaminen. (Lämsä 2009, 65.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä sähköinen kiusaaminen, koska mielestäni se kuvastaa hyvin käsitteen luonnetta: sähköinen kiusaaminen ei tapahdu ainoastaan netin kautta. Myös Hamarus (2008, 71) käyttää samaa käsitettä, koska se kattaa hyvin ilmiön laajuuden: koska nykyään kiusaaminen ei rajoitu ainoastaan nettiin tai verkkoon, ilmaisee sähköisen kiusaamisen käsite paremmin tämän kiusaamismuodon monet esiintymisalustat, jotka sijaitsevat sähköisessä muodossa erilaisissa sähköisissä laitteissa. (Hamarus 2008, 71.)

Toivon tämän tutkielman herättelevän ajatuksia ja antavan inspiraatiota uusille kiusaamiseen liittyville tutkimuksille. Omaan tulevaan työelämäni toivon löytäväni uusia välineitä vaikuttaa menestyksellisesti kiusaamiseen. Toiveenani on myös, että tähän tutkimukseen osallistuvien lasten näkemykset auttaisivat aikuisia ymmärtämään paremmin kiusaamisilmiötä sekä kannustaisivat työskentelemään aktiivisesti kiusaamista vastaan. Ole hyvä, syvenny seuraavaan tutkielmaan rauhassa pohtien ja uusiin ideoihin tarttuen.

2 PERUSKOULUIKÄISTEN KIUSAAMINEN

Lähes jokainen on kohdannut elämässään kiusaamista jossain muodossa. Kokemusten kautta yksilöille on muodostunut erilaisia käsityksiä siitä, mitä kiusaaminen tarkoittaa ja miten se ilmenee eri konteksteissa. Näiden näkemysten pohjalta määritellään kiusaamisilmiön luonne; mitä se on ja miten se ilmenee. Ihmisten erilaisten taustojen vuoksi määritelmät kiusaamisesta voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia, kuten myös näkemykset siitä, mikä lasketaan kuuluvan kiusaamiseksi. (Hamarus 2012, 21.) Tässä pääluvussa esitellään aluksi tutkijoiden kokoamia kiusaamisilmiön määritelmiä ja määrittelyn haasteita. Lisäksi avataan kiusaamisen taustalla olevia syitä jonka jälkeen tarkastellaan ilmiön erilaisia ilmenemismuotoja. Lopuksi kuvaillaan kiusaamisen moninaisia vaikutuksia lapsiin ja nuoriin.

2.1 Kiusaamisen määritelmiä

Tutkijoiden välillä on jo pitkään esiintynyt ristiriitaa kiusaamiskäsitteen virallisesta määrittelystä. Erityisesti arvostelu on kohdistunut määritelmien rajallisuuteen: koska kiusaamisen kokemus on henkilökohtainen, on kyseenalaista, voiko tällaisten erilaisten kokemusten kirjo muodostaa viralliseksi määritelmiksi (Repo 2015, 38–39.) Määritelmän tärkeys kuitenkin korostuu kiusaamiseen puuttuttaessa; lapsi tarvitsee aikuisen tukea kohdatessaan kiusaamista, minkä vuoksi on tärkeää, että lapsen ympärillä olevilla aikuisilla on yhtenäinen ymmärrys kiusaamisilmiöstä. Tämän toteuttamiseen tarvitaan keskustelua ja yhteisiä arvoja, joiden pohjalta voidaan koota yhteinen määritelmä kiusaamisesta. (Hamarus 2008, 14; Repo 2015, 38–39.) Määritelmät auttavat puuttumaan kiusaamiseen systemaattisesti ja riittävän ajoissa (Hamarus 2008, 14; 2012, 23; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017a).

Kiusaamisilmiöstä koottujen määritelmien välillä ei ole havaittavissa suuria eroavaisuuksia, joskin tutkijat korostavat eri näkökulmia. Useiden tutkijoiden näkemykset kohtaavat kiusaamisen esiintyvyyttä kuvatessa: kiusaamista tapahtuu silloin, kun se on toistuvaa, tiettyyn henkilöön suunnattua tarkoituksellisen vihamielistä toimintaa. (Salmivalli 2003, 12–13; Hamarus 2008, 12; Olweus 1992, 14.) Tämän määritelmän mukaan toistuvan kielteisen toiminnan tulisi jatkua riittävän pitkään, jotta se täyttäisi kiusaamisen kriteerit (Höistad 2003, 79–80). Tätä Hamarus (2012, 22–23) perustelee etenkin tutkimusten toimivuuden kannalta: etenkin määrällisissä tutkimuksissa

kiusaamisen määritelmä on muodostettava mahdollisimman mitattavaksi ja tutkimuskohteiden on täytettävä jatkuvuuden ja toistuvuuden kriteerit, jotta tutkimustuloksia pystyttäisiin vertailemaan keskenään niin eri kouluissa kuin kansainvälisestikin (Hamarus 2012, 22–23). Hamarus (2008, 14; 2012, 23) kuitenkin esittää toistuvuuden määritelmälle huolestuttavan ongelman: jos kiusaaminen on ainoastaan toistuvaa ja pitkäaikaista, miten silloin voidaan puuttua kertaluontoiseen tilanteeseen, joka satuttaa lasta tai nuorta yhtä paljon kuin pitkäaikainen kiusaaminen yhteensä? Lisäksi on kyseenalaista määrittää, milloin kiusaamista on jatkunut riittävän kauan, että siihen voidaan puuttua. Näin ollen toistuvuuden määritelmä voi päinvastoin toimia kiusaamisen edistäjänä kuin keinona kiusaamisen puuttumiseen. Tämän vuoksi jo yksilön kokemus kiusaamisesta tulisi olla riittävä syy reagoida tilanteeseen sen vaatimalla vakavuudella, jotta kiusaamiseen voidaan puuttua tarpeeksi varhaisessa vaiheessa. (Hamarus 2008, 14; 2012, 23.)

Kiusaamisen määritelmää pohtiessa on syytä huomioda se, että lasten välillä tapahtuu toisinaan pahantahtoista toimintaa ilman, että se määritellään kiusaamiseksi; ihmissuhteisiin kuuluu luonnollisesti erilaisia konflikteja, vastoinikäymisiä ja erimielisyyksiä (Olweus 1992, 14; Höistad 2003, 80). Tällaiset negatiiviset tilanteet eivät ole sinänsä huono asia, vaan itseasiassa välienselvittelyllä on tärkeä kehityksellinen tehtävä: niiden avulla lapsi oppii esimerkiksi käsittelemään ja hallitsemaan tunteitaan sekä ratkaisemaan riitatilanteita. Konfliktien lisäksi lasten välillä ilmenee leikkimielistä hännäämistä ja kiusoittelevaa, kuten tönimistä, nimittelyä ja toiselle nauramista. On tärkeää muistaa, että lapset tulkitsevat ja kokevat eri tilanteet hyvinkin eri tavoin, sillä kun toiselle tilanne tuntuu leikiltä, voi toista hyväntahtoinenkin ärsyttäminen satuttaa todella pahasti. (Repo 2015, 14–16, 84; Salmivalli 2010, 12.)

Varsinainen kiusaaminen ei usein ole helposti erotettavissa lapsuuteen ja nuoruuteen luonnollisesti kuuluvasta, leikkimielisestäkin nahistelusta. Kiusaaminen on kuitenkin kiusoittelevaa vakavampaa: se on toisen systemaattista haavoittamista, alistamista ja satuttamista. (Rikosuhripäivystys 2015; Höistad 2003, 80.) Siinä kiusaajan tavoitteena on tarkoituksellisesti loukata toista ollessaan samalla tietoinen tekojensa seurauksista (Repo 2015, 44; Hamarus 2008, 12).

Useiden tutkijoiden mukaan olennainen osa kiusaamistilannetta on osapuolten välinen epätasa-arvoinen suhde, jossa kiusaaja on tavalla tai toisella kiusattua voimakkaampi, minkä vuoksi kiusatun on vaikea puolustautua. Näin ollen kahden yhdenvertaisen oppilaan keskinäisiä yhteenottoja ei voida määritellä kiusaamiseksi. (Carrera ym., 2011; Lämsä 2009, 60–62; Olweus 1992, 15.) Valtasuhteiden epätasapaino voi koskea niin fyysisiä, henkisiä kuin sosiaalisia ominaisuuksia: kiusaaja voi olla fyysisesti voimakkaampi tai alistaa käytöksellään ja toiminnallaan kiusattua. Usein kiusatulla on vähemmän ystäviä tai tukijoukkoja ympärillään kuin kiusaajalla, mikä on esimerkki sosiaalisesta

epätasapainosta. (Hamarus 2008, 12.) Kiusaaja käyttää monin tavoin vahvuuttaan väärin tavoitellakseen itselleen tietynlaista asemaa yhteisössä (Salmivalli 2003, 12–13; Repo 2015, 42–43; Hamarus 2008, 12; 2012, 23).

Koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen yhdistetään samat määritelmät kuin yleisesti kiusaamisilmiölle. Tällaista kiusaamista tapahtuu koulualueella oppilaiden, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kesken. (Lämsä 2009, 62.) Siksi on tärkeää, että kun koulussa keskustellaan kiusaamisen käsitteestä sekä sen määrittelystä ja ymmärtämisestä, otetaan tarkasteluun sen eri ulottuvuudet: kiusaamistilanteet eivät rajaudu vain oppilaiden välille, vaan myös opettajat voivat kiusata toisiaan tai vanhemmat saattavat kiusata opettajaa. Myös oppilas voi kiusata opettajaa tai päinvastoin, mikä jää usein vähemmän tarkastelun alle (Hamarus 2008, 15; Höistad 2003, 110).

2000-luvun aikana on yleistynyt lisäksi yksi kiusaamisen muoto, joka eroaa tavanomaisesta, kuten välitunnilla tapahtuvasta kiusaamisesta: sähköinen kiusaaminen on tarkoituksellista toisen satuttamista sähköisissä laitteissa sekä muualla verkossa, mikä ilmenee muun muassa ahdisteluna, juorujen levittämisenä ja törkeinä kommentteina. Myös se, että toista loukkaa verkossa vahingossa ja tahattomasti, määritellään sähköiseksi kiusaamiseksi. (MLL 2017b.) Erilaisten mobiililaitteiden sekä internetin käytön lisääntyessä tämä kiusaamisen muoto on lisääntynyt enenevässä määrin, mikä näkyy valitettavasti myös kouluissa. (Opetushallitus 2020.) Tätä kiusaamisen muotoa on vuosien mittaan kutsuttu eri käsitteillä, kuten nettikiusaamisena tai verkkokiusaamisena. (Lämsä 2009, 65). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä sähköinen kiusaaminen, jota myös Hamarus (2008, 71) käyttää. Koska nykyään tämä kiusaaminen ei rajoitu ainoastaan nettiin tai verkkoon, ilmaisee sähköisen kiusaamisen käsite paremmin tämän kiusaamismuodon monet esiintymisalustat, jotka sijaitsevat sähköisessä muodossa erilaisissa sähköisissä laitteissa. (Hamarus 2008, 71.)

2.2 Kiusaamista selittäviä tekijöitä

Kiusaamiseen on aina olemassa jokin syy. Kukaan ei synny kiusaajaksi tai lähde kiusaamaan hivin vuoksi. (Haapsalo ym., 2020, 11.) Kiusaamisessa on pohjimmiltaan kysymys vallan tavoittelusta ryhmässä sekä kiusaajan aseman saavuttamisesta, vahvistamisesta ja ylläpitämisestä (Salmivalli 2003, 13; Hamarus ym., 2015, 39). Lähtökohtana eivät näin ollen ole kiusatun ominaisuudet, kuten yleisesti uskotaan (Hamarus 2012, 47). Koska kiusaamisen on todettu tapahtuvan aina ryhmässä, voidaan sitä kuvata ryhmäilmiönä. Osa ryhmän jäsenistä osallistuu kiusaajan mukana kielteiseen toimintaan, kun vastaavasti taas toiset antavat passiivisesti hyväksyntänsä kiusaajalle esimerkiksi

nauramalla tai katsomalla tilanteita vierestä. Tällaisen käytöksen myötä kiusattu jätetään ryhmän ulkopuolelle ja suljetaan yhteisöstä pois häntä ympäröivästä yhteisöstä. (Repo 2015; 14–16, 46.)

Tutkimukset osoittavat kiusaamiseen osallistuvilla lapsilla olevan usein puutteita vertaissuhteissa ja he voivat siten tulkita sosiaalisia tilanteita eri tavoin verrattuna ikätovereihinsa: lapsi, jolla on kehityshaasteita esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaidoissa, joutuu herkemmin ryhmässä sosiaalisen pärjäämisen paineen alle. Tällöin hän saattaa herkemmin joutua myös kiusatuksi tai syrjäytetyksi ryhmästä. Tämä pätee myös kiusaavan lapsen kohdalla. (Haapsalo ym., 2020, 11–12.)

Usein kiusaamistilanteiden uskotaan syntyvän edellä mainituista kiusatun ominaisuuksista ja erilaisuuden leimasta. Kuitenkin nykyisen tutkimustiedon mukaan kiusaamisen perimmäisenä syynä pidetään kiusaajan kokemaa henkistä pahoinvointia, joka voi johtua monesta eri tekijästä. Tutkimukset kiusaajan huonovointisuuden vaikutuksesta kiusaamisilmiön taustalla on vielä melko vähäistä, mutta erittäin tärkeää siltäkin osin, että kiusatun lisäksi pystytään huolehtimaan kiusaajan hyvinvoinnista. (Lämsä 2009, 71–72.)

Merenheimo (1990, 139) selittää koulussa tapahtuvaa kiusaamista koulun ulkoisilla tekijöillä, kuten luokkailmastolla ja yleisellä kouluviihtyvyydellä. Näin ollen esimerkiksi huono luokkailmapiiri voi olla vahva tekijä mietittäessä kiusaamisen syitä. (Merenheimo 1990, 139.) Sen sijaan Salmivallin (2010, 46) tutkimuksessa ilmeni, että luokassa voi olla myönteinen ilmapiiri, vaikka kiusaamista esiintyy, koska usein vain kiusattu kokee ilmapiirin negatiiviseksi. Toisaalta on hyvä muistaa, että luokkailmapiiri voi olla kielteinen, vaikka systemaattista kiusaamista ei esiintyisi lainkaan: huono ilmapiiri voi olla lähtöisin muista syistä kuin kiusaamisesta. Voidaan päätellä, että hyvän luokkahengen rakentaminen ei yksinään riitä ratkaisemaan kiusaamisongelmaa, mutta se voi auttaa kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä. (Salmivalli 2010, 46.)

Lisäksi Uusikylä (2003, 78) esittää kiusaamisen johtuvan osittain huoltajien ja lasten välisestä muuttuneesta suhteesta: 2000-luvun tutkimuksissa on havaittu huoltajilla olevan huomattavasti vähemmän aikaa lapsilleen kuin ennen, mikä nähdään johtuvan nyky-yhteiskunnan työkuultuurista, jossa aikuisilta vaaditaan enemmän työhön käytettävää aikaa. Tämä näkyy etenkin korkeasti koulutetuilla ja työuralla etenemistä tavoittelevilla aikuisilla. Kuitenkin myös pienipalkkaiset työntekijät kokevat ajan riittämättömyyttä, sillä he saattavat tehdä useampaa työtä saadakseen perheelleen riittävästi taloudellista toimeentuloa. Ajan puutteen vuoksi lapset saattavat jäädä huoltajilta riittämättömälle huomiolle, mikä vaikuttaa monella tapaa negatiivisesti lasten henkiseen hyvinvointiin. Tämä vaikuttaa myös kiusaamiseen: huonovointinen lapsi on alttiimpi purkamaan huonoa oloaan kiusaamalla muita. (Uusikylä 2003, 78.)

2.2.1 Kiusaajaksi tai kiusatuksi valikoituminen koulussa

Koulussa kokoontuvat päivittäin yhteen monet hyvin erilaiset oppilaat. Heillä ei ole mahdollisuutta päättää, haluavatko he olla osana kouluyhteisöä tai valikoida täysin, kenen kanssa he ovat koulussa tekemisissä. Tämä asetelma saattaa toisinaan synnyttää konflikteja monissa eri tilanteissa. Oppilaiden erilaisuus ja koulunkäynnin pakollisuus antavat hyvät edellytykset kiusaamisen syntymiselle ja rakentumiselle. (Salmivalli 2016, 80.)

Kiusaamisen syntymisen syitä pohdittaessa tarkastellaan usein yksilön ominaisuuksia, jotka saattavat aikaansaada kiusaajaksi tai kiusatuksi joutumisen. Moni ei silti välttämättä päädy kiusatuksi tai kiusaajaksi, vaikka omaisikin niille altistavia piirteitä. Koulussa tapahtuva kiusaaminen ja siihen liittyvät roolit ovat monien eri tekijöiden summa: niin opettajien asenteet, oppilaiden taustat kuin koulun ja luokan ilmapiiri saattavat olla ratkaisevia tekijöitä kiusaamistilanteen syntymiselle. (Höistad 2003, 107–108; Thornberg 2010.)

Oleellisinta kiusaamistilanteen muodostumisessa on yhteisön kulttuurinen arvomaailma - mitä arvostetaan ja erityisesti mitä ei arvosteta. Yksilölle, joka poikkeaa näistä yhteisön kulttuurisista arvoista, annetaan toiseuden leima yhteisön keskinäisessä vuorovaikutuksessa, esimerkiksi solvaamalla ja nimittelemällä. Tässä yhteydessä toiseudella tarkoitetaan yhteisöstä poikkeavan yksilön jättämistä ulkopuolelle nimeämällä hänet eriarvoiseksi ja erilaiseksi. Näin ollen kiusaamisen rakentajana on aina yhteisö ja sen jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa luotu toiseus. (Hamarus 2008, 27–29; Hamarus ym., 2015, 20–21.)

Koska erilaisuus tuotetaan ryhmässä, kiusaaminen ei johdu kiusatusta itsestään: yhteisön jäsenet löytävät kiusatusta aina uuden ominaisuuden, joka ei sovi heidän arvoihinsa. Toisin sanoen kiusaaminen ei lopu, vaikka kiusattu kuinka yrittäisi muuttaa itseään sellaiseksi, mikä vastaisi kiusaajien arvomaailmaa. Miltei kuka tahansa voi siten päätyä kiusatuksi: olemmehan jokainen erilaisia (emt; Hamarus 2008, 27–28; 2012, 44). Kiusaamisen perimmäisenä syynä pidettävää erilaisuutta ei siis oikeastaan ole, kuten Hamarus ym., (2015, 20) kiteyttävät: ‘’Erilaisuus on kuitenkin erilaisuutta vain siksi, että ryhmässä on sovittu niin’’. (Hamarus ym., 2015, 20).

2.3 Kiusaamisen ilmenemismuodot

Kiusaaminen on omalaatuinen muoto purkaa ihmisten välisiä aggressioita: siinä kiusaaja nauttii saamastaan valta-asemasta kiusatun edessä, minkä hän on toteuttanut eri kiusaamistavoilla. Kiusaaminen voi ilmetä monella eri tavalla: fyysisenä, sosiaalisena, sanallisena tai sähköisenä kiusaamisena. (Hymel ym., 2010, 102) Näitä esiintyy myös kouluympäristössä, joista useimmat tapahtuvat välitunneilla. Lisäksi kiusaaminen on yleistä erilaisissa siirtymätilanteissa, ruokailuissa ja oppitunneilla. Voidaan päätellä, että kiusaamista ilmenee eniten opettajien valvomissa tilanteissa. Siitä huolimatta on tärkeä huomioda, että myös opettajien katseiden ulkopuolella, kuten koulumatkoilla, tapahtuu monenlaista kiusaamista. (Mäntylä ym., 2013, 33–35.)

Koska kiusaamista ilmenee monessa eri muodossa, on niille luotu erilaisia luokittelutapoja. Olweus (1992, 15) jakaa kiusaamiseen suoraan, hyökkäävään toimintaan ja epäsuoraan, poissulkevaan kiusaamiseen (Olweus, 1992, 15). Hamarus (2008, 46–53) on väitöskirjassaan hyödyntänyt oppilaiden mukaista tyypittelyä sanalliseen eristämiseen ja syrjimiseen sekä äkilliseen fyysiseen päälle käymiseen. (Hamarus 2008, 46–53). Tyypillisin jako pohjautuu fyysiseen, psyykkiseen ja sanalliseen kiusaamiseen, jota avaamme seuraavaksi tarkemmin (Höistad 2003, 80–85).

2.3.1 Fyysinen kiusaaminen

Fyysistä kiusaamista voidaan määritellä termeillä fyysinen aggressio tai fyysinen väkivalta. Salmivalli (1998, 35) määrittelee aggression sellaiseksi toiminnaksi, jossa tavoitteena on vahingoittaa toista ihmistä psyykkisesti tai fyysisesti. (Salmivalli, 1998, 35.) Fyysinen kiusaaminen on kiusaamisen muodoista helpoimmin havaittavissa. Tilanne, jossa lasta kiusataan ruumiillisesti esimerkiksi tönimällä tai lyömällä, voidaan nähdä itsessään tai todentaa myöhemmin erinäisistä ulkoisista merkeistä, kuten revenneistä vaatteista tai haavoista. (Höistad 2003, 85; Hamarus 2008, 53.)

Fyysisen kiusaamisen muotojen on havaittu vaihtelevan eri-ikäisten lasten välillä, mutta sekä nuoremmilla että vanhemmillakin oppilailla voi ilmetä sekä pienimuotoisempaa että vakavampaa fyysisen kiusaamisen muotoa (Salmivalli 2010, 12; Repo 2015, 80–82.). Salmivallin mukaan (2003, 10) on kuitenkin syytä huomioda, että vaikka fyysistä väkivaltaa ajatellaan ilmenevän lähinnä yön hämärillä kaduilla, ovat ne vakavia ongelmia myös tämän päivän kouluissa. Lasten välillä on aina esiintynyt vakavampaa aggressiota, joka äärimmillään ilmenee fyysisenä väkivaltana. (Salmivalli, 2003, 10.)

Hamaruksen (2008, 55–56) mukaan fyysisen kiusaaminen aiheuttaa pelkoa myös muissa oppilaissa, mikä auttaa kiusaajaa säilyttämään asemansa yhteisössä: oppilaat eivät uskalla puuttua kiusaamiseen, koska pelkäävät itse joutuvansa kiusaajan väkivallan uhriksi. Kiusaaja hallitsee ryhmää pelolla. Tämän kiusaamisen taustalla olla kiusaajan monia tekijöitä, mutta esimerkiksi oma pelko kiusatuksi joutumisesta voi olla syynä sille, että oma koskemattomuus pyritään varmistamaan fyysisellä väkivallalla. (Hamarus 2008, 55–56.) On aina syytä huolestua, mikäli kouluissa ilmenee tällaisia väkivaltatilanteita. Penttilän (1994, 35,74) mukaan koulun henkilökunnalla ei usein ole riittävän suurta auktoriteettiasemaa väkivaltaa käyttäviin oppilaisiin. Siitä huolimatta väkivalta tulee aina tuomita koulussa. Mikäli koulun resurssit eivät riitä kiusaamisen lopettamiseen, tulee ottaa yhteyttä poliisiin. Koulu ei saa muodostua sellaiseksi ympäristöksi, jossa asioita ei pystytä selvittämään samalla tavalla kuin muualla yhteiskunnassa. (Penttilä 1994, 35, 74.)

Hamarus (2008, 53–55) kuvailee, miten fyysisessä kiusaamisessa äkillinen päälle käyminen on usein kiusaamistilanteen alkutilanne tai pitkään jatkuneen kiusaamisprosessin loppu. Tämän vuoksi se voidaan määritellä yhdeksi kiusaamisen muodoksi, vaikkei se olisi toistuvaa. Yllättävään, äkilliseen fyysiseen kiusaamiseen puututaan kouluissa yleensä nopeasti sen ollessa hyvin näkyvää. On silti huomionarvoista, että ennen tällaisia väkivaltatilanteita on kiusaaminen voinut olla esimerkiksi psyykkistä jo pidempään, mutta siihen ei olla puututtu ennen rajumpaa fyysistä tilannetta. Vaikka fyysiseen päälle käymiseen on tärkeää puuttua nopeasti, on yhtä tärkeää muistaa puuttua nopeasti myös sellaiseen kiusaamiseen, joka kehittyy prosessina pikkuhiljaa. (Hamarus 2008, 53–55.)

2.3.2 Psyykkinen kiusaaminen

Kiusaamisen muodoista psyykkinen kiusaaminen on yleisintä lapsilla ja nuorilla. Sen ominaisuuksiin katsotaan kuuluvan muun muassa kiristäminen, uhkailu, ryhmästä poissulkeminen ja selän takana puhuminen. Psyykkinen kiusaaminen ilmenee hyvin samantapaisena eri-ikäisillä lapsilla riippumatta heidän iästään. Kiusaamistavat ovat usein limittäisiä, esimerkiksi poissulkemisen taustalla on tyypillisesti kiristämistä tai uhkailua. (Repo 2015, 80–82.) Psyykkinen kiusaaminen on yleensä melko huomaamaton verrattuna fyysiseen kiusaamiseen, jolloin se valitettavan usein jää aikuisilta havaitsematta. Tällaisen kiusaamisen uhreiksi joutuneet oppilaat kertovat kiusaamisesta harvemmin aikuisille kuin sellaiset, joita kiusataan näkyvämmiin ja fyysisemmin. (Salmivalli 1998, 44.)

Psyykkinen kiusaaminen voi ilmetä esimerkiksi leikkien yhteydessä seuraavalla tavalla: lasten leikkejä ohjaavat usein erilaiset säännöt, jotka sisältävät monenlaisia valtasuhteita. Tämä aiheuttaa

sen, että joku lapsista saattaa saada leikissä epätasavertaisen aseman verrattuna toisiin leikkijöihin. Roolit voivat jakautua epätasaisesti esimerkiksi siten, että yhdelle lapselle annetaan jatkuvasti sellainen osa, jossa ei ole mahdollisuutta oikeasti osallistua leikkiin. Tällainen tilanne voidaan nähdä ryhmän ulkopuolelle jättämisenä, vaikka lapsi olisikin näennäisesti hyväksytty leikkiin mukaan. (Repo 2015, 80–81.)

Psyykkiseen kiusaamiseen kuuluu lisäksi hiljaista kiusaamista. Se ilmenee monenlaisilla elekielillä, kuten ilmeinä, vaikenemisena tai katseina. (Höistad, 2003, 80–82.) Hiljaista kiusaamista voi syntyä useasta syystä, mutta erityisesti kateuden on havaittu olevan useiden kiusaamistilanteiden taustalla. Vaikka kiusatun tavaroiden piilottaminen, rikkominen ja varastelu ovat pääosin fyysisen kiusaamisen piirteitä, ovat ne yleisiä myös hiljaisessa kiusaamisessa. (Hamarus, 2012, 38). Kiusatun uhkailu aiheuttaa usein sen, ettei kiusattu uskalla kertoa kokemastaan kiusaamisesta kenellekään (Hamarus ym., 2008, 24, 27).

Myös sanallinen kiusaaminen on liitetty osaksi psyykkistä kiusaamista. Sen tavoitteena on aikaansaada toiselle oppilaalle pahaa mieltä sanojen kautta, kuten pilkaten, nauraen tai nimitellen (Hamarus 2008, 46; Höistad 2003, 82). Tämä kiusaamisen muoto on pääosin samankaltaista iästä riippumatta, niin lapsilla kuin aikuisillakin (Repo 2015, 80–82). Kiusaamisen havaitseminen ja tunnistaminen koulun arjessa ei ole aina helppoa, sillä sanallinen kiusaaminen tapahtuu tyypillisesti epäsuorasti katseilta piilossa, kuten kiusatusta kertovien juorujen levittämisenä tai selän takana puhumisena. (Hamarus 2008, 46; Höistad 2003, 82). Hamarus (2006, 79) on väitöskirjassaan todennut, että sanallinen kiusaaminen voi jatkuessaan pysyä sellaisenaan tai siihen saattaa yhdistyä muita kiusaamistapoja, kuten fyysistä väkivaltaa. (Hamarus 2006, 79).

2.3.3 Sähköinen kiusaaminen

Sähköinen kiusaaminen on nykynuorten keskuudessa suosittu ja edelleen jatkuvasti yleistyvä kiusaamiskanava. Peter Smithin (2014) mukaan ensimmäiset havainnot sähköisestä kiusaamisesta ilmenivät mediassa vuosina 2000–2001. Aluksi sitä ilmeni tekstiviesteissä ja sähköposteissa, mutta sittemmin sen muodot ja esiintymisalustat ovat monipuolistuneet ja laajentuneet huomattavasti. (Smith, 2014, 33.) Nykypäivänä sähköistä kiusaamista esiintyy eniten verkkosivustoilla, eri sovelluksissa kuten WhatsAppissa sekä sosiaalisessa mediassa, esimerkiksi Facebookissa ja Instagramissa. Lisäksi sitä esiintyy digitaalisissa peleissä, joilla tarkoitetaan sellaisia pelejä, joita voidaan pelata esimerkiksi konsoleilla, tietokoneilla tai älypuhelimilla. Sosiaalisella medialla

tarkoitetaan internetin palveluita ja sovelluksia, joissa käyttäjien välinen kommunikaatio ja sisällöntuotanto yhdistyvät. Tämä eroaa perinteisestä joukkoviestinnästä siinä, että näissä kanavissa käyttäjät eivät ole vain vastaanottajia, vaan voivat myös tehdä asioita, kuten kommentoida ja jakaa sisältöjä. (Opetushallitus 2020.)

Sosiaalisen median ja muiden palveluiden käyttäminen on kasvanut nuorten keskuudessa vuosien aikana ja samalla myös niissä ilmenevä kiusaaminen. Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden (2019) toteuttamassa tutkimuksessa ilmeni, että suomalainen keskivertonuori viettää aikaansa internetissä 31–40 tuntia viikossa. Sen käyttö painottuu kello 15–01 välille ja on huipussaan kello 18–23 välillä. (Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut, 2019). Näin ollen aktiivisin internetin ja sosiaalisen median käyttö tapahtuu koulupäivän ulkopuolella, mikä koulun aikuisten valvonnan ulottumattomissa.

Ebrandin ja Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden (2019) tutkimukseen osallistuneista noin 25 % kertoi kokeneensa kiusaamista sosiaalisessa mediassa, mikä on 10 prosenttiyksikköä suurempi verrattuna vuoden 2016 tutkimukseen. Tutkimuksen mukaan erilaisia kiusaamistilanteita oli havainnut jopa yli 60 % tutkimukseen osallistuneista. Ainoastaan 2,4 % vastaajista myönsi varmuudella kiusanneensa toisia. Sen sijaan yli 76,6 % vastaajista kertoi, ettei ole koskaan kiusannut ketään sosiaalisessa mediassa, ja 21 % ei ollut täysin varma, onko heidän toimintansa saattanut olla kiusaamista. (Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut, 2019.) Tällainen tulkinnanvaraisuus ja epävarmuus voi selittyä sillä, etteivät tutkittavat ole osanneet täysin tunnistaa mahdollista kiusaamista. Saattaa myös olla, että osa vastaajista on vasta myöhemmin alkanut pohtimaan, oliko heidän tai muiden käytöksessä jotain väärää tai kiusaamiseen viittaavaa. Näistä syistä on tärkeää, että osataan ymmärtää ja tunnistaa kiusaamistilanteita.

Niin sosiaalisen median kuin muiden palveluiden käyttöön on asetettu usein ikäraja. Esimerkiksi Instagramissa se on 13 ja WhatsAppissa 16 vuotta. Ikärajoista huolimatta alakouluikäiset lapset kuitenkin käyttävät niitä. Näissä erilaisissa sovelluksissa esiintyvä sähköinen kiusaaminen eroaa omilla tunnuspiirteillään kuitenkin selvästi muusta kiusaamisesta, mikä tekee siitä erityisen haastavan kiusaamisen muodon. Sähköisessä muodossa tapahtuva kiusaaminen saattaa olla aktiivista kuvien, viestien tai videoiden lähettämistä, juoruilua, uhkailua, kiristämistä yksityisasioiden julki tuomista, valheellisen tiedon levittämistä sekä julkista nolaamista. Myös poissulkeminen tai eristäminen on yleistä, jolloin kiusattua ei oteta mukaan sosiaalisen median ryhmäkeskustelun tai digitaalisen pelin ryhmään. Keskeinen ero perinteisiin kiusaamisen muotoihin on se, että kiusaamista on vaikeampi paeta. Sosiaaliseen mediaan ja digitaalisiin peleihin pääsee lähes kaikkialla ja kiusaamiseen käytetyn

materiaalin, kuten pilkkaavien kuvien, poistaminen on vaikeaa ja joissain tapauksissa lähes mahdotonta. (Opetushallitus, 2020.)

Sähköiselle kiusaamiselle on lisäksi ominaista kiusaajan kasvottomuus ja se, ettei kiusaaminen ole sidottuna aikaan tai paikkaan, mikä erottaa sen muusta kiusaamisesta. (MLL 2017b.) Tämän vuoksi sen ajatellaan olevan helpompaa kuin perinteinen kiusaaminen: kiusaaja ei ole kasvatusten uhrinsa kanssa, vaan voi esiintyä anonyymina tai toisena henkilönä, jolloin toista on helpompi loukata syvästikin. (Hamarus 2012, 39.) Tämä saattaa houkutella kiusaajiksi myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät muuten kiusaisi lainkaan (Lämsä 2009, 65). Salmivallin (2016, 80) mukaan puhutaan paljon siitä, kuinka kiusaaminen on siirtynyt netinkäytön yleistymisen myötä sosiaaliseen mediaan, mutta netissä kiusatuksi joutunut lapsi tulee usein kiusatuksi koulussa myös muilla menetelmillä (Salmivalli 2016, 80).

Vaikka jokainen kiusaamisen muoto on erilainen, on niistä jokainen otettava vakavasti. On siten ensiarvoisen tärkeää, että kiusaamiseen puututaan niin kiusatun kuin kiusaajankin vuoksi. Jos kiusaamiseen ei puututa, voivat vaikutukset olla hyvin dramaattisia jopa koko luokkayhteisönkin kannalta. (Salmivalli, 2010, 30.)

2.4 Kiusaamisen vaikutukset

On selvää, että jos jotain tökkii riittävän kauan, jättää se jäljen. Kiusaaminen jättää uhrinsa aina jonkinlaisen jäljen. Äärimmillään se saattaa vaikuttaa yksilön koko loppuelämään polttaen ne unelmat, joita kiusatulla on ollut. Kiusatun käsitys itsestä ja omista kyvyistä voi kiusaamisen seurauksena kärsiä monella tapaa: se voi vaikuttaa negatiivisesti uhrin omiin suhtautumistapoihin ja käyttäytymiseen sekä pahimmillaan luoda sellaisia mielenterveysongelmia, joiden rinnalla joutuu kamppailemaan hyvin pitkään. Pitkään jatkunut kaltoinkohtelu aiheuttaa sen, että kiusattu alkaa itsekin uskoa kaiken sen huonon, mitä muut hänestä sanovat. Aluksi murtuu hiljalleen itseluottamus ja pian pystyvyyden käsitykset alkavat heiketä, jolloin koko itsetunto särkyä. (Kaski & Nevalainen 2017, 18–19.)

Pahimmillaan tämä voi vaikuttaa kiusattuun vuosienkin päästä: kun on pitkään tullut kolhituksi, ja lopulta ehkä särkyneeksi, voi vielä aikuisiässäkin asioista puhuminen olla tuskallista, jos niistä pystyy yleensä puhumaan lainkaan. Useat kiusaamisen uhrit ovat joutuneet hakeutumaan psykiatriseen hoitoon, vaikka kiusaaminen olisi tapahtunut lapsuudessa. Vakavimmat seuraukset ovat uhrien

itsemurhayritykset ja valitettavasti myös sen onnistumiset, kun kiusaamisen aiheuttama ahdistus on käynyt liian suureksi. (emt.)

Luottamus on jokaisen ihmissuhteen pohja. Ilman sitä, ei ole mitään. Kiusaaminen voi heikentää myös tätä tärkeää luottamuksen tunnetta. Tällöin kiusattu ajattelee negatiivisten asioiden tapahtuvan ja tulevan tapahtumaan myös tulevaisuudessa. Hän epäilee kohtaamiensa ihmisten sanoja, tekoja tai tekemättä jättämisiä. Luottamus siihen, että ihmisissä on hyvää, on kiusaamisen myötä kuihtunut. Jäljellä on vain epävarmuus ja epäluottamus ihmisiä ja koko ympäröivää maailmaa kohtaan. (Hamarus 2012, 71; Kaski & Nevalainen 2017, 21–22.)

Usein unohdetaan kiusaamisen haitalliset vaikutukset myös kiusaajaan. Toisinaan kiusaaja pärjää kiusaamisen avulla elämässään yhä paremmin ja paremmin, kun taas joskus se voi kadottaa kaikki ne elämän polut, jota pitkin oli tarkoitus kulkea; aivan kuin paha karma olisi antanut osansa. Kiusaaja voi kantaa tekojaan läpi koko elämänsä ja kokea niistä syyllisyyttä ja häpeää. Siksi olisi tärkeää, että kiusaajakin käsittelisi kiusaamista ja sen aiheuttamia vaikutuksia. (Hamarus 2012, 101–102; Kaski & Nevalainen 2017, 18, 38.)

Kiusatun ja kiusaajan lisäksi koko ympäröivä yhteisö kärsii, sillä kukaan ei ole koskaan osaton kiusaamisessa: vaikka yksilö ei olisi millään tavalla osallistunut kiusaamiseen, on hän silti sivustakatsojan roolissa ja tällöin osa kiusaamista. Tekemättä jättäminen on toisinaan yhtä voimakasta kuin itse tekeminen. (Kaski & Nevalainen 2017, 18, 38.)

3 KIUUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY JA SIIHEN PUUTTUMINEN

Tässä pääluvussa tarkastellaan kiusaamiseen vaikuttamista koulussa. Aluksi tarkastellaan kiusaamisen tunnistamista tapoja, jonka jälkeen perehdytään kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja puuttumisen näkökulmiin niin perinteisen kuin sähköisen kiusaamisen osalta.

3.1 Kiusaamisen tunnistaminen

Koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen liittyy yleensä pelkoa sen jatkumisesta tai tilanteen pahenemisesta, minkä vuoksi monet oppilaat herkästi salaavat kiusatuksi joutumisen aikuisilta. (Hamarus 2009, 92–93). Epäsuorasta kiusaamisesta kertominen on useimmiten oppilaalle hyvin vaikeaa, mikä vaikeuttaa kiusaamisen tunnistamista, sillä epäsuora kiusaaminen tapahtuu usein opettajan selän takana (MLL 2017a). Uhrin kokema häpeä ja syyllisyys saattavat olla syynä kiusaamisen peittelyyn, erityisesti jos hän uskoo sen olevan omaa syytään (Höistad 2003, 24–25). Salaamisen taustalla on usein myös luottamuksen puute: kiusattu kokee, ettei aikuinen kykene tai halua puuttua kiusaamiseen, vaikka siitä kerrotaisiin. Siksi on hyvin tärkeää, että lapsi otetaan aina vakavasti, mikäli hän kertoo kiusaamiskokemuksistaan. (Hamarus 2012, 27–29; 2009, 92–93.)

Kiusaamisen tunnistamisen tueksi on kehitelty erilaisia menettelytapoja. Yksi varteenotettava menetelmä on Hamaruksen (2008, 94–95) MNOP, joka sisältää neljä vaihetta: myönnä (M), näe (N), ota puheeksi (O) ja puutu (P). Aluksi on tärkeää, että opettaja myöntää kiusaamisen olemassaolon ja pyrkii näkemään tilanteet, joissa sitä esiintyy. Kun kiusaaminen on havaittu, se tulee ottaa puheeksi ja puuttua siihen. (Hamarus 2008, 94–95.) Luokassa esiintyvää kiusaamista voi pyrkiä selvittämään esimerkiksi Höistadin (2003, 102–106) kolmen tavan menetelmällä. Siinä opettaja pohtii eri kysymysten avulla luokan tunnelmaa ja oppilaiden välisiä suhteita, joita hän peilaa kiusatuksi epäiltyyn oppilaaseen. Tämän rinnalla hän voi pohtia yksittäistä oppilasta koskevia kysymyksiä: Vetäytyykö joku usein omiin oloihinsa? Onko joku levoton tai hermostunut? Tällä tavoin opettaja voi saada selville oppilaan, jota mahdollisesti kiusataan, ellei hänellä ole ollut siitä jo aikaisempia epäilyksiä. Tarkasteltuaan luokan ilmapiiriä ja oppilaiden välisiä suhteita voi opettaja keskustella luokan tilanteesta tiettyjen oppilaiden kanssa kahden kesken. Näiden keskustelujen kautta oppilaat

voivat tuoda esiin omia havaintojaan esimerkiksi siitä, kohdellaanko jotakin luokassa huonosti tai tunnustaa oman pahan olonsa kiusattuna oppilaana. (Höistad 2003, 102–106.)

Menetelmien lisäksi tunnistamisen tukena voidaan hyödyntää myös kiusaamistyöryhmää ja tukioppilastoimintaa. Kun kiusaamistilanteita pyrkii koulussa havaitsemaan useampi silmäpari, on kiusaamisen tunnistaminen ja siihen puuttuminen tehokkaampaa. Kiusaamistyöryhmä koostuu koulun eri ammattiryhmien edustajista, kuten opettajista, terveydenhoitajista ja siivoojista. Tämä mahdollistaa sen, että aikuiset voivat seurata oppilaan toimintaa myös sellaisissa tilanteissa ja ympäristöissä, joissa opettaja ei ole mukana. Työryhmän toimivuuden edellytyksenä on sen jäsenten sitoutuneisuus kiusaamisen vastaiseen toimintaan. Yhteistyössä kiusaamistyöryhmän kanssa toimii tukioppilasryhmä, johon kuuluu eri-ikäisiä koulun oppilaita. Ryhmien säännöllinen tapaaminen on tärkeää, jotta pysytään ajan tasalla koulun tilanteesta ja mahdollisista kiusaamistapauksista. Tukioppilaille tulee antaa riittävästi koulutusta, jotta heille kehittyisi itseluottamusta toimia tukioppilaan roolissa ja kiusaamista vastaan. Yksi tukioppilaan tehtävistä on kiusaamiseen puuttuminen, mutta tärkeintä on pyrkiä havaitsemaan kiusaamistilanteita ja kertoa niistä aikuisille, kuten kiusaamistyöryhmälle. (emt.)

Koulukiusaaminen vaikuttaa väistämättä lasten käyttäytymiseen niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajallakin. Usein kiusatuksi joutuminen tunnistetaan kotona, sillä vanhemmat tuntevat yleensä lapsensa hyvin ja huomaavat, mikäli hänen käyttäytymisessään tapahtuu jonkinlaista muutosta. Koulussa kiusaaminen voidaan tunnistaa esimerkiksi oppilaan jatkuvista poissaoloista, ahdistuneisuudesta tai ärtyneisyydestä. (Hamarus 2012, 30–32.) Kiusaamisen tunnistaminen on lähtökohta siihen puuttumiselle (Salmivalli 2010, 47).

3.2 Ennaltaehkäisy koulussa

Kiusaamisella on useita negatiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten kehitykselle, minkä vuoksi sen ennaltaehkäiseminen on tärkeää ja sen tulisi toteutua kaikkien yhteisenä ponnisteluna. Tavoitteena on varmistaa, että mahdollinen toista loukkaava toiminta ei muutu kiusaamiseksi. (Repo 2015, 16.) Koulun ennaltaehkäisevän työn tärkeyttä ei voi liikaa korostaa, ja sen tulee kiusaamiseen puuttumisen ohella huolehtia aktiivisesta toiminnastaan kiusaamista vastaan (Höistad 2003, 150).

Kiusaamiseen puuttumista ja ennaltaehkäisemistä ei voida erottaa täysin toisistaan: puuttuminen ennaltaehkäisee samanaikaisesti myöhempien ongelmien syntymistä. Yksittäinen kiusaamistapaus on aina monien tekijöiden summa: jokainen tilanne on ainutkertainen, minkä vuoksi kiusaamisen

ehkäisemiseen ei ole olemassa yhtä ainutta sopivaa mallia. Hamaruksen (2008, 149) ja Karppisen & Pihlavan (2016, 116) mukaan ennaltaehkäisevää työtä tulisi toteuttaa jatkuvasti koulun arjessa: vaikka koulupäivät ovat usein hyvin kiireisiä, on siitä huolimatta aikuisten velvollisuus kiinnittää huomiota kiusaamiseen ja osallistua ennaltaehkäisevään toimintaan (Hamarus 2008, 149; Karppinen & Pihlava 2016, 116). Tämä on esitetty alkavan jokaisen aikuisen oman itsensä pohdiskelusta, siitä miten suhtaudun niin omaan itseeni, oppilaisiin kuin muihin työyhteisön jäseniin. Jos työyhteisössä vallitsee negatiivinen ilmapiiri, heijastuu se vääjäämättä myös koulun oppilaisiin. Koulun fyysiseen ympäristön viihtyvyyteen on tärkeä panostaa, sillä se vaikuttaa huomattavasti sekä ilmapiiriin että oppilaiden toimintaan koulun arjessa. Koulun sääntöjen pohjalta laadittu toimintasuunnitelma on merkittävä osa ennaltaehkäisevää työtä. Siinä kuvataan koulun tärkeimmät arvot ja yhteisön yhdessä asettamat tavoitteet oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. (Höistad 2003, 159–160.)

Sähköistä kiusaamista voidaan ehkäistä samalla tavalla kuin niin sanottua perinteistä kiusaamista: kun oppilaille tiedotetaan koulun kiusaamisen vastaisista toimintatavoista, voidaan lisätä heidän luottamustaan aikuisten kykyyn puuttua kiusaamistilanteisiin sekä antaa heille selkeää viestiä siitä, että kiusaamista ei hyväksytä missään muodossa. Myöskään oppilaiden osallisuutta ennaltaehkäisevässä ja yhteisöllisessä työssä ei sovi unohtaa; koska kiusaaminen liittyy oppilaiden välillä vallitseviin sosiaalisiin normeihin ja rooleihin, eivät aikuiset ole näistä välttämättä edes tietoisia. Tällöin on tärkeää, että oppilaat ovat tietoisia kiusaamisesta ja sen haittavaikutuksista, jolloin he voivat itse pyrkiä muuttamaan omia normejaan ja roolejaan siten, että oppilasenemmistö olisi mukana kiusaamisen vastaisessa toiminnassa. Voidaan todeta, että oppilaiden kokemus siitä, että ryhmässä ei hyväksytä kiusaamista, ehkäisee merkittävästi kiusaamistapausten syntymistä. (Opetushallitus, 2020.)

Koulu on yhteisö, jossa niin oppilaat, vanhemmat kuin koko koulun henkilökunta pyrkivät kokonaisvaltaiseen yhteiseen hyvinvointiin. Merkittäviä tekijöitä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ovat koulun toimintakulttuuri, yhdessä tekeminen ja kaikkien osallistuminen. Toimintakulttuuriin kuuluu seuraavia asioita: oppilaat tietävät kenelle voivat puhua huolistaan, opiskeluhoito seuraa lasten hyvinvointia, toimintatapoja kehitetään jatkuvasti parempaan suuntaan ja yhteistyö kodin ja koulun välillä on toimivaa. Yhdessä tekeminen ja kaikkien osallistuminen tarkoittavat suunnitelmallista toimimista. Myös vanhempien rooli koulun toiminnan kehittämisessä ja sitä kautta kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä on uuden opetussuunnitelman myötä aiempaa suurempi. (Opetusalan ammattijärjestö 2017; Opetushallitus 2014.)

On opettajia, jotka eivät puhu kiusaamisesta luokassaan peläten siten vain lisäävänsä kiusaamistilanteita ja heikentäen luokan myönteistä ilmapiiriä. Salmivalli (2010, 67–69) toteaa

tutkimuksiinsa vedoten, että kiusaamisilmiön käsitteleminen oppilaiden kanssa on päinvastoin edellytys kiusaamisen vähenemiselle. Keskeistä on oppilaiden tiedon lisääminen kiusaamisesta ja sen vaikutuksesta ryhmään. Oppilaiden tulisi oppia tarkkailemaan omaa käyttäytymistään, jolloin he ymmärtävät, milloin heidän toimintansa on vaikuttanut myönteisesti kiusaamiseen. Tällä tavoin lapsi voi ensi kerran huomata, että hän on kannustanut kiusaajaa nauramalla mukana kiusaamistilanteessa, ja ymmärtää muuttaa käyttäytymistään. (Salmivalli 2010, 67–69.)

3.3 Kiusaamiseen puuttuminen

Eettisestä näkökulmasta kiusaaminen ja siihen puuttuminen ovat erityisen vakavia asioita, etenkin kun kyseessä ovat lapset. Kiusaaminen on monella tapaa eettisesti väärin, ja se vahingoittaa lasta kokonaisvaltaisesti. (Pönkkö 2009, 129–131.) Erään norjalaistutkimuksen mukaan kiusaaminen aiheuttaa lapsille erilaisia terveysongelmia, kuten päänsärkyä ja ahdistuneisuutta (Løhre ym., 2011). Kiusattu lapsi kokee itsensä hylätyksi ja häneltä viedään ihmisarvo, joka on tärkeä pohja lapsen terveen persoonan ja kasvun kehittymiselle. Vaikka moniin eettisiin kysymyksiin ei toisinaan löydetä oikeaa ratkaisua, voidaan kiusaamisen kohdalla toimia vain yhdellä tavalla: kun kiusaamista ilmenee, on siihen jokaisen aikuisen velvollisuus puuttua. (Pönkkö 2009, 129–131.)

Voidaan olettaa, että kiusaamisen havaittuaan aikuinen puuttuu tilanteeseen ja varmistaa, että se saadaan loppumaan. Valitettavasti aina näin ei kuitenkaan tapahdu: joskus kiusaaminen saattaa jäädä huomaamatta tai vaikka se huomattaisiin, ei siihen haluta puuttua. Opettaja saattaa olla tietoinen kiusaamisesta, mutta on välinpitämätön, koska ei näe tilannetta tarpeeksi vakavana. Kiusaamiselta halutaan sulkea silmät, ja samalla sen toivotaan korjaantuvan itsestään. Usein tällaisten tapausten taustalla piilee pelko puuttumisen mahdollisista seurauksista: vanhempien reaktiota pelätään tai ajatellaan, etteivät omat voimavarat riitä prosessin selvittämiseen. Kiusaamisen havaitseminen ja siihen puuttuminen ovat kuitenkin tärkeä osa opettajan velvollisuuksia ja hänen ammattiaan sitovia eettisiä periaatteita, eikä niitä voi millään verukkeella laiminlyödä. (Hamarus 2008, 89–92.)

Kun kiusaamistilanteisiin puututaan varhain, se lisää lasten turvallisuutta eri osa-alueilla. Turvallinen oppimisympäristö edesauttaa oppilaiden kasvua ja kehitystä. (Repo 2015, 15.) Koulukiusaamiseen on tärkeää puuttua mahdollisimman aikaisessa vaiheessa myös siksi, että silloin se on kaikista helpointa ja tehokkainta (Hamarus 2008, 14). Salmivallin (2010, 31) mukaan varhainen puuttuminen koulukiusaamiseen on oleellista, sillä mitä pidempään kiusaaminen jatkuu, sitä enemmän se aiheuttaa ongelmia lapsen kehitykselle (Salmivalli 2010, 31).

3.3.1 Yksilötason toimenpiteet

Akuuttien kiusaamistilanteiden selvittämiseen käytetään usein yksilötason puuttumista, jossa olennaisena osana ovat opettajan ja oppilaan väliset keskustelut (Salmivalli 2010, 76). Tärkeää on keskustella kaikkien kiusaamisessa mukana olevien osapuolten kanssa, eikä keskittyä pelkästään kiusaajaan (Olweus 1992, 86.) Kun jokaista kuunnellaan yhtä avoimesti ja ennakkoluulottomasti, saadaan yhtenäinen kuva siitä, mitä on todella tapahtunut (Hamarus 2008, 14).

Keskusteluissa on tärkeää pitää mielessä se, että kiusaajan huono käytös ei ole yhtä kuin hänen koko persoonansa. Vaikka lapsi on toiminut väärin, häntä ei tule tekojensa perusteella pitää täysin pahana ihmisenä. Tulee ymmärtää, että käytöksen takana on usein kiusaajan paha olo, joka purkautuu aggressiona toisia kohtaan. Aikuisen on säilytettävä jämäkkä ja vakava linja koko keskustelun ajan, reagoi lapsi miten tahansa. Tällä tavoin kiusaaja saadaan vakuuttuneeksi siitä, että aikuiset todella tekevät kaikkensa kiusaamista vastaan. Olennaista on saada keskustelujen kautta kiusaaja ymmärtämään oma vastuunsa teoistaan ja antaa hänelle tunne siitä, että aikuiset ovat hänen tukena kiusaamisen lopettamisessa. (Höistad 2003, 134–135.)

Keskustelujen pohjaksi on kehitelty monia menetelmiä, joista kansainvälisesti tunnetuin on ruotsalaisen Anatol Pikasin suunnittelema Pikasin malli. Menetelmä antaa aikuisille selkeitä ohjeita kiusaamisen puuttumiseen, erityisesti kuvaamalla konkreettisesti sen, miten keskustelut käytännössä etenevät. (Salmivalli 2003, 76–81.) Myös Höistad (2003, 134–143) on rakentanut Pikasin tapaan systemaattisesti etenevän keskustelurungon käytännön avuksi. Kuten on aiemmin todettu, kiusaamistilanteet ovat moninaisia eivätkä mallit todennäköisesti toimi sellaisenaan, ja siksi niitä tulisi muistaa soveltaa aina tilanteeseen sopivaksi.

Yksi tehokkaista puuttumisen keinoista on pyrkiä vaikuttamaan kiusaajan motiiveihin ja käyttäytymistapoihin sekä opettaa hänelle toisenlaisia tapoja toimia. (Repo 2015, 17). Kiusaajaan vaikuttaminen on kuitenkin usein haastavaa, sillä hänellä on yleensä vahvat kiusaamismyönteiset asenteet ja tukena pieni joukko oppilaita, jotka omalla toiminnallaan vahvistavat kiusaamisen jatkumista. Siksi parempia tuloksia voidaan saada vaikuttamalla koko ryhmään: kun ohjataan kiusaajan apureita muuttamaan käytöstään ja rohkaistaan hiljaisia kiusaajia puolustamaan kiusattua kiusaamistilanteissa, voidaan samalla myös ehkäistä uusien kiusaamistilanteiden syntymistä. Tärkeintä on vaikuttaa oppilaiden ajatteluun niin, että he huomaavat kantavansa omalla toiminnallaan vastuuta luokkansa hyvinvoinnista. (Salmivalli 2010, 68.)

Sähköiseen kiusaamiseen puututtaessa aikuisten tulisi ohjata lapsia suojaamaan yksityisyyttään painottamalla sitä, ettei omia henkilökohtaisia tietoja pidä jakaa julkisesti. Pyrittäessä vaikuttamaan kiusaajaan tulee aikuisen olla tietoinen, että kiusaamistilannetta selvitetessä kiusaajat saattavat valehdella ja keksiä selityksiä, jotta he eivät syyllistyisi kiusaamiseen. Jos tilanteessa on mukana useampi kiusaaja, olisi paras kuulla jokaista vuorotellen, etteivät kiusaajat pääsisi keskustelemaan asiasta etukäteen. Uhrin kanssa keskustellessa opettajan tulisi osoittaa olevansa turvallinen ja luotettava aikuinen, joka kykenee selvittämään tilanteen niin, että kiusaaminen saadaan loppumaan. (Olweus 1992, 87–89.)

Yhä useammassa koulussa on sovittu, että kiusaamistapaukset ja niiden selvittelyt merkitään muistiin. Tämä herättää aikuisissa usein kysymyksiä siitä, mitkä tilanteet ovat kiusaamista ja mitkä taas yleisiä konfliktitilanteita. Tutkiskelulla on kuitenkin hyötynsä, sillä se usein tarkentaa ja kehittää kiusaamisen määritelmää, joka koulussa on laadittu. Kirjaaminen tekee puuttumisesta systemaattista, antaa arvokasta tietoa sekä tehokkaista että tehottomista tavoista puuttua kiusaamiseen ja motivoi aikuisia toimimaan aktiivisesti kiusaamista vastaan. (Salmivalli 2010, 88–89.)

Tärkeintä yksilötasolla puuttumisessa on välitön reagointi kiusaamistilanteeseen. Aikuisten tulee tarjota kiusatulle oppilaalle riittävästi tukea ja huolehtia, että hän saa tarvittaessa lisätukea esimerkiksi lääkäriltä tai psykologilta. Kiusaamisesta on tähdellistä keskustella avoimesti kaikkien tilanteeseen kuuluvien jäsenten kanssa. Vaikka kiusaaminen saataisiin loppumaan, on välttämätöntä seurata tilannetta myöhemmin systemaattisesti uusien seurantakeskustelujen avulla. Näissä tapaamisissa selvitetään, että kiusaaminen on todella loppunut, mikä antaa kaikille osapuolille tunteen siitä, että tilannetta ei ole unohdettu. (Salmivalli 2010, 90–91; Hamarus 2012, 62.)

3.3.2 Koulu- ja luokkatason toimenpiteet

Kiusaamistilanteet voivat olla hyvinkin monimuotoisia ja haastavia, jolloin moni opettaja kokee itsensä avuttomaksi. Hän tietää, millainen tilanne on, mutta ei löydä siihen sopivia puuttumiskeinoja. Kiusaamisen ilmeneminen voidaan tuntea ammatillisena epäonnistumisena, varsinkin jos puuttumisella ei huomata olevan vaikutusta. (Hamarus 2008, 91.) Opettajan ei kuitenkaan tarvitse olla yksin asian kanssa, vaan hänen tukena ovat toiset opettajat sekä sosiaali- ja terveydenhuollon toimijat. Lisäksi kouluissa on oppilashuoltoryhmiä, jotka moniammatillisina ryhminä puuttuvat yhdessä kiusaamiseen. (Pönkkö 2009, 132.) Eri ammattilaiset ovat tukemassa opettajaa, mutta hän ei saa unohtaa omaa vastuutaan: opettaja on se, joka viettää suurimman osan päivästä oppilaiden kanssa

ja siksi hänen tulee aloittaa kiusaamiseen puuttuminen. Kiusaamistilanne ei pääty itsestään ja ajan kuluessa se usein vain pahenee. (Hamarus 2008, 94–95; 2012, 59.)

Viime vuosina on lisäksi kehitelty erilaisia kiusaamisen vastaisia ohjelmia, joilla pyritään vähentämään ja ehkäisemään koulukiusaamista. KiVa Koulu -ohjelma on tärkeä suomalainen kokonaisvaltainen toimenpidekokonaisuus, josta on saatu positiivisia tuloksia myös ulkomailta. Sen innovatiivisuudesta kertoo laaja levinneisyys: mukana on jo yli 900 koulua. Ohjelma sisältää paljon konkreettista materiaalia ja virtuaalisen oppimisympäristön. Se pyrkii vaikuttamaan koko ryhmään, jolloin oppilaiden omaa vastuuta korostetaan. Ohjelman tarkoituksena on vaikuttaa erityisesti sivusta seuraaviin oppilaisiin, saada heidät kiusatun puolelle. (Tuomisto ym., 2009, 173–175; KiVa Koulu 2012.) Deborah ym., (2006) ovat todenneet, että kiusaamisen vastaisten ohjelmien myötä oppilaat ajattelevat opettajien olevan kykeneviä puuttumaan kiusaamiseen, jolloin opettajien ja oppilaiden välinen luottamus on kasvanut ja oppilaat kertovat paremmin opettajille kokemastaan kiusaamisesta.

3.3.3 Yhteiskunnan rooli

Kuten aiemmin on todettu, kiusaamisessa on pohjimmiltaan kyse yhteisön arvoista; mitä tavoitellaan ja mitä ei. Koulussa oppilaiden kesken vallitseva arvomaailma heijastuu ympäröivästä yhteiskunnasta. Yhteiskunnan tasolla kiusaamisen puuttumisen lähtökohta on kulttuurin arvojen tunnistaminen. Ihmisten on tärkeää kyseenalaistaa arvoja, peilata niihin omia arvostuksiaan, ja keskustella niistä yhteisesti, jotta voidaan rakentaa erilaisia arvoja hyväksyvä yhteisö. Tällä tavoin myös oppilaat hahmottavat paremmin toimintaansa yhteisön jäsenenä ja ymmärtävät, että jokainen ihminen on yhtä arvokas, vaikka eroaisikin yhteisön arvostuksista. (Hamarus 2008, 139–140.)

Kiusaamistilanteen selvittäminen voidaan tarvittaessa viedä koulun ulkopuolelle, mikäli puuttuminen ei ole koulun osalta riittävää. Jos koulun henkilökunta ei erinäisistä syistä kykene tai halua puuttua kiusaamistilanteeseen, voidaan ottaa yhteyttä ylemmälle taholle, kuten kunnan sivistyslautakuntaan tai jopa oikeuskanslerille. Kaikissa tapauksissa tulee ensisijaisesti ajatella lapsen parasta ja tehdä päätökset harkiten. (Hamarus 2012, 62.)

3.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Koulun tulisi heti alusta lähtien kiinnittää huomiota tiedonvälitykseen, luottamuksen ja sitä kautta hyvän keskusteluyhteyden syntymiseen opettajien ja vanhempien välillä. Kun yhteyttä on pidetty

positiivisten asioiden ympärillä, myös vaikeammista tilanteista on helpompi keskustella. Siitä on hyötyä mahdollisten kiusaamistilanteiden tultua ilmi ja puututtaessa niihin. Yhteistyön tulisi ulottua myös oppilaisiin, sillä hekin ovat osa kodin ja koulun keskinäistä vuoropuhelua. (Hamarus 2008, 139.) Lisäksi oppilaiden vanhempien välinen yhteistyö on merkittävä tekijä kiusaamiseen puuttumisessa (Salmivalli 2010, 93).

Kiusaamisen arkaluonteisuuden vuoksi paras tapa lähteä selvittämään tilannetta on kasvotusten opettajan ja vanhempien välillä, ei esimerkiksi puhelimen tai sähköpostin välityksellä (Hamarus 2012, 66). Vanhemmat tuntevat lapsensa kotioiloissa, mutta he eivät näe hänen käyttäytymistään ikäistensä seurassa. Sen vuoksi opettajalta saatu lasta koskeva palaute voi olla vaikea ottaa vastaan, oli lapsi sitten kiusatun tai kiusaajan asemassa. Vanhemmat voivat kokea vahvoja tunteita, esimerkiksi häpeää ja pelkoa. Niistä huolimatta opettajan tulisi kertoa vanhemmille rehellisesti ja suoraan tapahtuneesta kiusaamistilanteesta. (Repo 2015, 210.)

3.5 Sähköiseen kiusaamiseen puuttuminen

Vaikka sähköistä kiusaamista ilmenee erityisesti oppilaiden vapaa-ajalla, on tämä ilmiö yhä yleisempi myös kouluissa. Tämän vuoksi opettajan tulee puuttua myös sähköiseen kiusaamiseen, joka tapahtuu kouluajalla, kouluun liittyvässä toiminnassa ja johon on osallisena koulun oppilaita. Ennaltaehkäisy on paljolti riippuvainen tietoisuudesta: Aikuiset, jotka toimivat koulun arjessa yhdessä oppilaiden kanssa, olisi tärkeää olla tietoisia mobiililaitteiden, sosiaalisen median sekä digitaalisten pelien hyöty- ja haittavaikutuksista. Parhaimmillaan nämä kanavat parantavat niin oppimiskykyä kuin lisäävät oppilaiden hyvinvointia sekä vuorovaikutusta muiden kanssa. Aikuisten ohjaus oikeanlaiseen toimintaan on tärkeää; Oppilaiden tietoisuus siitä, millaista on turvallinen toiminta verkossa, sosiaalisessa mediassa sekä digitaalisissa peliympäristöissä, auttaa ennaltaehkäisemään laitteiden käytön haittoja, kuten niissä tapahtuvaa kiusaamista. Kun tiedostetaan hyvien asioiden lisäksi mahdolliset haitat, ollaan valmiimpia kohtaamaan ne ja toimimaan niissä tilanteissa oikealla tavalla. (Opetushallitus, 2020.)

Yksi suurimmista tekijöistä on aikuisten vähäiset tiedot ja taidot digitaalisista peleistä ja sosiaalisesta mediasta. Jotta aikuiset osaisivat niin puuttua verkossa tapahtuvaan kiusaamiseen, on heillä oltava käsitys siitä, miten ja missä kiusaamista tapahtuu sekä millaisia sähköisiä laitteita ja kanavia lapset käyttävät. On havaittu, että usein kiusaajat käyttävät sellaisia ympäristöjä, joita aikuiset eivät käytä tai joiden olemassaolosta he eivät ole edes tietoisia. (Opetushallitus, 2020.) Lisäksi kiusaajan

identiteetin selvittäminen koetaan vaikeaksi. Mutta kuten tavallisesta kiusaamisesta, myös sähköisestä kiusaamisesta jää jälki, jonka avulla kiusaajan voi jäljittää. Vaikeimmissa tapauksissa asiantuntijat, kuten poliisi tai sähköisen palvelun ylläpitäjä, pystyy auttamaan kiusaamistilanteen selvittämisessä. (MLL 2017b; Hamarus 2012, 64–65.) On syytä muistaa, että tilanteen ollessa kuinka haastava tahansa, ei lapsen kokemuksia sähköisestä kiusaamisesta pidä koskaan väheksyä; kiusaaminen satuttaa aina, tapahtuipa se verkossa tai missä tahansa. (MLL 2017b.)

Haasteita puuttumiselle tuo myös kiusaamisesta puhumisen pelko: Agatston ym., (2007) toteavat, etteivät oppilaat välttämättä kerro sähköisestä kiusaamisesta yhtä helposti kuin muusta tavallisesta kiusaamisesta. Tälle voi olla yhtenä syynä koulun säännöt, jotka voivat kieltää esimerkiksi älypuhelimien käytön kouluaikana: jos kiusaamista havaitaan ilmenevän kouluaikana älypuhelimien välityksellä, tulevat oppilaat paljastaneeksi rikkovansa sääntöjä kertoessaan siellä tapahtuvasta kiusaamisesta. Lisäksi on havaittu, etteivät kaikki oppilaat välttämättä usko koulun aikuisten pystyvän auttamaan heitä sähköisissä kiusaamistilanteissa, minkä vuoksi niistä puhutaan enemmän kotona kuin koulussa. Kuitenkin huoltajille kertomisen kynnyksenä on toisinaan pelko siitä, että omat huoltajat rajoittavat sosiaalisen median ja muiden palveluiden käyttöä siellä tapahtuvan kiusaamisen vuoksi. (Agatston ym., 2007.)

Sähköisen kiusaamistilanteen selvittely alkaa yleensä mahdollisista todistusaineistoista, joita ovat esimerkiksi viestit, kuvat tai kuvankaappaukset nettisivustoilta. Kiusaamiseen liittyy vahvasti häpeän ja ahdistuksen tunteita ja siksi lapsi saattaa herkästi poistaa sähköisen kiusaamisen jäljet. Tämän vuoksi on esitetty, että aikuisten kannattaisi jo etukäteen opastaa lapsia säilyttämään todisteet kiusaamisesta, jotta kiusaamiseen puuttuminen olisi mahdollisimman tehokasta. Lasten turvallista netinkäyttöä voidaan tukea esimerkiksi opettamalla lapsia kunnioittamaan toisia käyttäjiä ja olemaan kriittinen mediasisältöjen luotettavuuden osalta. Kun tiedetään, missä sähköistä kiusaamista tapahtuu, siitä kannattaa ilmoittaa kyseisen palvelun ylläpitäjälle. He pystyvät jäljittämään kiusaajan, poistamaan loukkaavaa materiaalia sekä sulkemaan kiusaajan käyttäjätilin. Poliisi voi myös puuttua kiusaamiseen sen ylittäessä rikoskynnyksen tai jos kiusaamistilannetta ei saada muuten ratkaistua. (emt.; Hamarus 2012, 65.)

Hamaruksen (2012, 65) mukaan aikuisten tulisi ohjata lapsia suojaamaan yksityisyyttään painottamalla sitä, ettei omia henkilökohtaisia tietoja pidä jakaa julkisesti. Oman tilin voi myös laittaa yksityiseksi, jolloin kuka tahansa ei pääse katsomaan tai kommentoimaan lapsen julkaisuja. On tärkeää, että lapsi kokee voivansa turvautua aikuisten apuun, jolloin hän uskaltaa kertoa rehellisesti ja avoimesti kiusaamiskokemuksistaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä pääluvussa esitellään aluksi tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kuvaillaan kvalitatiivisen ja fenomenografisen tutkimuksen piirteitä sekä perehdytään tutkimuksen tiedonkeruumenetelmään. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen toteutusta sekä aineiston analyysin vaiheita

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoa kiusaamisilmiöstä liittäen alakouluikäisten lasten näkökulmia aiheeseen sekä tarkastella syvemmin sähköistä kiusaamista. Tarkoitukseni on kartoittaa oppilaiden moninaisia kokemuksia kiusaamisesta. Täytyy muistaa, ettei oppilailla aina ole omakohtaista kokemusta kiusaamisesta, mutta he ovat saattaneet kohdata sitä läheistensä tai kavereidensa kokemusten kautta. Erityisesti haluan selvittää oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen merkitys aikuisilla on kiusaamiseen vaikuttamisessa. Puuttuminen ja ennaltaehkäisy korreloivat toisiaan; tehokas kiusaamiseen puuttuminen ennaltaehkäisee parhaiten uusien kiusaamistilanteiden syntymistä.

Oppilaat ovat kiusaamisen parhaimpia asiantuntijoita silloin, kun sitä ilmenee heidän välillään. Näin ollen syvennyn tutkimuksessani tarkastelemaan kiusaamisilmiötä pelkästään oppilaiden näkökulmasta. Tämä tutkimus on rakentunut kolmen toisiaan tukevan tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisia kokemuksia ja käsityksiä oppilailla on kiusaamisesta?
2. Miten aikuisten tulisi oppilaiden näkökulmasta puuttua kiusaamiseen?
3. Millä tavoin aikuiset voisivat oppilaiden mielestä ehkäistä kiusaamista?

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenografia

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa erilaisia kuvauksia ja tulkintoja jostain ilmiöstä tai tapahtumasta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena suositaan tavallisimmin ihmisiä, joilta kerätään tietoa esimerkiksi lomakkeilla tai haastatteluilla. (Tuomi & Sarajarvi 2013; 71, 85.) Tavoitteena on tällöin selvittää ja selkiyttää ihmisten kokemuksia

(Polkinghorne 2005, 137). Aineisto kerätään tyypillisesti luonnollisissa olosuhteissa ja tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ilman satunnaisotantaa (Hirsjärvi ym., 2007, 160; Polkinghorne 2005, 138). Nämä kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluvat piirteet näkyvät myös tässä tutkimuksessa: tutkimushenkilöiksi valittiin tietyn koulun kolmas-, neljäs-, viides-, ja kuudesluokkalaiset ja aineistonkeruu tapahtui kyseisessä koulussa tavallisena arkipäivänä.

Parhaiten laadullinen tutkimus sopii tutkimusotteeksi silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida kokeellisesti toteuttaa tai kun halutaan saada tietoa tapahtumien taustalla olevien toimijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2008, 14). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien näkemykset tulevat esiin ja aineistoa on tarkoitus käsitellä yksityiskohtaisesti paljastaen yllättäviä yksityiskohtia tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Tässä tutkimuksessa pyritään nostamaan esille oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kiusaamisesta sekä ajatuksia siitä, miten aikuiset voisivat siihen vaikuttaa

Valitsin tutkimukseni lähtökohdaksi fenomenografian. Tälle tutkimussuuntaukselle rakensi 1980-luvun alussa teoreettiset lähtökohdat Göteborgin yliopiston tutkija Ference Marton (Häkkinen 1996, 5; Niikko 2003, 10). Fenomenografian tavoitteena on kartoittaa yksilöiden erilaisia tapoja havaita, kokea, ymmärtää ja käsittää erilaisia näkökulmia ja heitä ympäröiviä ilmiöitä. Tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita tutkittavien ajatuksista ja käsityksistä. Tämä eroaa esimerkiksi psykologiasta, missä sen sijaan painotetaan havaitsemisen sekä käsittämisen prosesseja eli havaitsemisen ja käsittämisen tapoja, joita yksilöt käyttävät heitä ympäröivässä maailmassa. (Marton 1986, 31–32; Richardson 1999, 53) Tarkoituksena on näin ollen kuvailla yksilön käsityksiä jostain ilmiöstä, ei selvittää niiden syytä (Häkkinen 1996, 13).

Fenomenografia näkyy tässä tutkielmassa pyrkimyksenä selvittää oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kiusaamisesta sekä ajatuksia siitä, miten aikuiset voisivat siihen vaikuttaa. Tavoitteena on kartoittaa näitä kokemuksia ja käsityksiä syventymättä niiden taustalla oleviin prosesseihin tai syihin. Fenomenografia ilmenee myös siinä, että tutkimuksen pohjana on oppilailta kyselylomakkeella saadut käsitykset ja kokemukset kiusaamisesta. Ahosen (1996) mukaan fenomenografinen tutkimus näkee yksilön olentona, joka luo käsityksiä erilaisista ilmiöistä ja kykenee myös kielellisesti ilmaisemaan nämä käsitykset (Ahonen 1996, 121–122). Fenomenografiset tutkimukset ovat jo pitkään keskittyneet kasvatustieteellisten tutkimusten eri ilmiöihin (Häkkinen 1996, 16; Marton 1986, 44). Tämä tutkimus tarkastelee kiusaamista ilmiönä.

Fenomenografiassa tutkija on kiinnostunut erilaisista näkökannoista, jotka erottuvat tutkittavan ilmiön yleisistä käsityksistä (Marton 1986, 145). Ahonen (1996, 127) korostaa, että tutkimuksen

aineistossa tärkeintä ei ole sen määrä vaan laatu ja monipuolisuus (Ahonen 1996, 127). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille oppilaiden eri käsityksiä, minkä vuoksi aineistokeruu toteutetaan yhden koulun eri ikäisillä oppilailla, jotta voidaan mahdollistaa käsitysten ja kokemusten monipuolisuus.

Aarnos (2010) toteaa fenomenografian soveltuvan lasten käsitysten tutkimiseen: heillä on parhain käsitys oman lapsuutensa luonteesta sekä kyky jäsentää maailmaansa heidän omassa elämysmaailmassaan ja muodostaa siitä erilaisia käsityksiä siinä missä aikuisetkin käsityksiä siinä missä aikuisetkin. Kun tutkitaan lasten kokemuksia ja käsityksiä, on tärkeää huomioida, miten tutkittava aihe ilmenee lasten omassa kokemusmaailmassa ja miten heidän halutaan kuvaavan omia käsityksiään, kokemuksiaan ja ajatuksiaan vastauksissaan. (Aarnos 2010, 182.) Tämän vuoksi suunnittelin tarkasti lapsille suunnatut tutkimuskysymykset, jotta saisin riittävän tarkkoja ja monipuolisia vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tavoitteena syventyä ihmisen arkiajatteluun ja havaita mahdollisimman paljon erilaisia ajattelutapoja valituista tutkittavista aiheista (Häkkinen 1996, 5). Dahlberg ym., (2001) painottavat myös ihmisen arkiajattelun merkitystä, mutta korostavat lisäksi ajattelun syvällisyyttä (Dahlberg ym., 2001, 13). Tässä tutkimuksessa haluan fenomenografian tavoin tarkastella oppilaiden syvällisiä käsityksiä ja kokemuksia arkimaailmasta. Koen, että tutkimukseni kohteena olevat kolmas-, neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat ovat parhaita asiantuntijoita omasta kouluarjestaan ja siellä tapahtuvasta kiusaamisesta, mikä antaa mahdollisuuden saada heiltä syvällistä tietämystä aiheesta. Tarkastelussa ovat lisäksi oppilaiden moninaiset, erilaiset ajatukset siitä, miten aikuisten tulisi puuttua ja ennaltaehkäistä kiusaamista, mitä tukee fenomenografinen lähestymistapa.

Marton ja Booth (1997) toteavat, ettei fenomenografia ole metodi, vaikka siitä löytyy sen kaltaisia elementtejä. Lisäksi sitä ei voida kutsua kokemuksen teoriaksi, vaikka siitä voidaan rakentaa teoreettisia elementtejä. Fenomenografian avulla tunnistetaan, muotoillaan ja tutkitaan tietynlaisia tutkimuskysymyksiä. Se on lähestymistapa, jota hyödynnetään erityisesti kasvatustieteen piirissä ymmärtämiseen ja oppimiseen koskeissa kysymyksissä. Tärkeää on, että tutkimusaiheeksi muodostuu havainnoinnin pohjalta sellainen ilmiö, jota on kannattavaa ryhtyä tutkimaan. (Marton & Booth 1997, 111–112.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaihe valikoitui omasta mielenkiinnostani ja kokemuksistani kiusaamista kohtaan. Lisäksi opintojeni alusta alkaen olen pitänyt tärkeänä, että minulta löytyisi riittävästi välineitä puuttua ja ennaltaehkäistä kiusaamista koulussa. Kiusaaminen on hyvin vakava ja yhä edelleen kasvava ongelma, minkä vuoksi koen siihen puuttumisen ja ennaltaehkäisemisen olevan kaikkien kasvatusalalla toimivien yhteinen asia. Koska lapset kokevat

kiusaamista omassa arkielämässään ja he ovat sekä kiusaamisen uhreja että sen aiheuttajia, on siten mielestäni tärkeää tutkia juuri heidän käsityksiään ja kokemuksiaan kiusaamisesta.

Fenomenografiseen tutkimukseen osallistuminen on oppimiskokemus sekä tutkijalle että tutkittaville: tutkija saa uutta tietoa tutkittavien käsityksistä samalla kun tutkittavat tulevat tietoiseksi omista käsityksistään, joita eivät ole välttämättä aikaisemmin tiedostaneet. (Marton & Booth 1997, 129; Niikko 2003, 31.) Tutkimuksen aineistonhankinnassa on kuitenkin muistettava, että tutkijan oma tietoisuus vaikuttaa jatkuvasti siihen, miten tutkittavien ajatuksia tulkitaan. Tiedostaessaan omat lähtökohtansa on tutkija kykenevä erottamaan ne tutkittavien ilmauksista. Tutkimuksen kannalta on haitaksi, mikäli tutkittava pyrkii ilmaisemaan vastauksensa siten, miten hän luulee tutkijan haluavan hänen ne kertovan tai tietävän. (Ahonen, 1996, 136–137.) Tässä tutkimuksessa oppilaat pääsevät pohtimaan koulukiusaamista, siihen puuttumista ja ennaltaehkäisemistä. Samalla he tulevat tietoiseksi omista käsityksistään ja kokemuksistaan ja voivat sitä kautta peilata niitä omaan käytökseensä.

4.3 Tiedonkeruumenetelmä

Useat eri tiedonkeruumenetelmät ovat hyödynnettävissä laadullisessa tutkimuksessa, joista tavallisimmin käytetään kyselyitä, havainnointia, haastattelua tai dokumentteihin, kuten kirjoitelmiin, perustuvaa tietoa. Näitä voidaan käyttää joko yksittäin, yhdisteltynä tai rinnastettuna. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71.) Aineistoa kerätessä yksi perinteisimmistä ja vanhimmista tavoista on käyttää kyselylomaketta. Se voidaan toteuttaa monella eri tavalla riippuen tutkimuksen tarkoituksesta ja kohderyhmästä. (Valli 2015, 84.) Toteuttamistapojen perusteella voidaan tehdä jako sähköisesti, puhelimitse tai kyselylomakkeella kerättyihin kyselyihin (Pehkonen ym., 2013, 113).

Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä käytettiin avoimia kysymyksiä sisältävää strukturoitua ja informoitua kyselylomaketta. Nimitystä informoitu kysely käytetään silloin, kun tutkija antaa ohjeet kyselyn täyttämiseen ja jakaa tutkittaville lomakkeet henkilökohtaisesti (Uusitalo 1995, 91). Strukturoitu kysely puolestaan tarkoittaa sitä, että vastaajilta kysytään tutkimusaiheesta täsmälleen samalla tavalla (Hirsjärvi ym., 2007, 188–189). Tätä pidin itse erityisen tärkeänä; tutkimukseen osallistuneet oppilaat vastasivat kyselylomakkeessa samoihin kysymyksiin, jotka oli muodostettu täsmälleen samoilla sanoilla. Tällä tavalla pystyin tutkimaan jokaisen oppilaan käsityksiä ja kokemuksia kiusaamisilmiöstä täysin samalla tavalla.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä oli kolmannen, neljännen sekä viidennen ja kuudennen luokan oppilaat. Tutkittavia oli yhteensä 21 ja johtuen aineiston suuresta koosta oli kyselylomakkeen käyttö perusteltua: koulun arki on usein hyvin hektistä, minkä vuoksi kyselylomakkeilla pyrin antamaan aikataulullista joustavuutta ja siten helpottamaan aineistonkeruuta. Kyselylomakkeen hyödyllisyys näkyy myös siinä, että se antaa vastaajille mahdollisuuden miettiä vastauksia omassa rauhassa, mikä lisää vastausten luotettavuutta. (Valli 2015, 90.) Lisäksi kiusaaminen on todennäköisesti usealle aiheena arka ja henkilökohtainen, eikä siitä sen vuoksi välttämättä aina haluta tai uskalleta keskustella. Tämän vuoksi koen, että kyselylomakkeen käyttö auttoi varmistamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisimman turvallisen ja avoimen ilmapiirin.

Kysymyslomake kannattaa rakentaa siten, että se ylläpitää vastaajan motivaatiota: usein vastaaminen alkaa taustakysymyksistä, joissa kysytään esimerkiksi tutkimushenkilön sukupuolta tai ikää. Tästä edetään helppojen kysymysten kautta vaikeampiin ja lopuksi säilytetään vastaajan motivaatio keventämällä kysymysten vaikeustasoa. Tätä puoltaa Vallin (2015) näkemys vastaajan motivaation mahdollisesta heikkenemisestä kyselyn loppua kohden. (Valli 2015, 86). Tämän tutkimuksen kyselylomake on rakennettu hyödyntäen soveltuvien osin kandidaatin tutkielmassani käytettyä kyselylomaketta. Perusteena tälle ovat aiemmin käytetyn lomakkeen havaittu toimivuus. Lisäksi hyväksi havaittu kyselylomake toimi tämän tutkimuksen pilotoitina sekä luotettavuuden mittarina.

Tuomi & Sarajärvi (2013, 75) painottavat, että kysymyslomakkeessa kysymysten tulee olla tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Tätä mukaillen suunnittelin kyselylomakkeen (ks. liite 1) ja siihen sisältyvät kysymykset kolmen tutkimuskysymyksen ja ilmiöstä luodun teorialiedon pohjalta. Lomake koostui kolmestatoista kysymyksestä, joista avoimia oli yksitoista. Jokaisen avoimen kysymyksen alle 21 tutkimushenkilöille jätettiin runsaasti tilaa vastata kysymykseen. Aluksi kysymykset koskivat yleisesti kiusaamista ja siihen liittyviä kokemuksia. Näiden jälkeen kuvattiin erilaisia kiusaamistilanteita, joihin liittyen oppilailta kysyttiin ajatuksia siitä, miten aikuinen voisi niissä toimia. Viimeiset kysymykset kysyivät oppilaiden mielipidettä kiusaamisen ennaltaehkäisemisestä. Tilannekuvauksilla pyrittiin helpottamaan oppilaiden vastaamista: lapset pystyivät eläytymään kuhunkin tilanteeseen ja sitä kautta pohtimaan, miten aikuisten tulisi niissä toimia.

4.4 Tutkimuksen kohdejoukko ja toteutus

Laadullisen tutkimuksen aineiston keräämisessä tulisi käyttää sellaisia menetelmiä, jotka vievät tutkijan mahdollisimman lähelle tutkittavaa kohdetta. Usein tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkökulman ja heidän näkökulmansa tutkittavasta aiheesta. (Kiviniemi, 2001, 68) Aineistona tässä tutkimuksessa ovat kolmas-, neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden kirjoitelmia mukailevat vastaukset, jotka oppilaat ovat kirjoittaneet heille kyselylomakkeeseen kohdistettujen kysymysten avulla. Tuomen ym., (2009) mukaan kyselyitä ja kirjoitelmia käytettäessä voidaan olettaa, että vastaaja on kykenevä itsensä ilmaisuun kirjallisesti (Tuomi ym., 2009, 84). Tällaiset pidempää kirjoittamista vaativat kyselyt sopivat lapsille, joilla on hyvä kirjoitus- ja ilmaisutaito, eli vähintään yhdeksänvuotiaille lapsille. (Aarnos, 2010, 178.)

Tutkimus toteutettiin Pohjois-Pohjanmaan alueella. Anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimuskohteen paikkakuntaa tai koulua ei mainita tässä tutkimuksessa. Alueen valinta perustui pitkälti käytännöllisiin syihin, jotka liittyvät tutkimuksen toteuttamiseen: aineistonkeruu onnistui luontevasti koulun sijaitessa lähellä kotipaikkakuntaani. Myös koronapandemian aiheuttamien rajoitusten myötä matkustamista oli viisainta välttää. Halusin myös saavuttaa jollain tasolla yleistettävissä olevaa tutkimustietoa ja ajattelin kyseisen koulun antavan sille hyvän mahdollisuuden. Vaikka kvalitatiivisella tutkimuksella ei useimmiten tavoitella täysin yleistettävissä olevia tuloksia, voidaan riittävän tarkasti tutkimalla saada näkyviin ne, mitkä tutkittavassa ilmiössä ovat merkittäviä, jotka toistuvat yleensä myös silloin, kun tarkastellaan ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 85; Hirsjärvi ym., 2009, 182).

Laadullisen tutkimuksen aineiston koon ei nähdä olevan suorassa vaikutuksessa tutkimuksen onnistumiseen. Tällöin ei ole olemassa tiettyä sääntöä siitä, kuinka suuri tai pieni tutkimusjoukon koko tulisi olla, vaan se on täysin riippuvainen tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteesta. (Eskola & Suoranta, 62.) Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston hankinnassa käytetään aineiston riittävyteen viittaavaa saturaatio -käsitettä. Tällä tarkoitetaan tutkijan aineiston keruussa sitä, kun aineistossa alkaa kertaantumaan riittävästi tutkittavat aiheet. Tällöin on tapahtunut niin sanottu saturaatio, jolloin on olemassa tietty määrä aineistoa, joka tuo esiin teoreettisesti merkittävän tuloksen. (Hirsjärvi ym., 2009, 182.) Omassa tutkimuksessani hyödyllisempää oli saada laajempi ja määrällisesti suurempi kuin liian suppea aineisto, sillä tutkittava aihe on yleisesti henkilökohtainen ja arka. Tällöin ei voitu taata, että jokainen tutkittava oppilas vastaisi kysymyksiin riittävän kattavasti. Tämän vuoksi pyrin saamaan tutkittaviksi riittävän monta oppilasta.

Varsinaisena tutkimuskohteena oli erään Pohjois-Pohjanmaan koulun kahden yhdysluokan oppilaat: kolmas- ja neljäs- sekä viides- ja kuudesluokkalaiset. Tämän ikäluokan oppilaat soveltuivat mielestäni tutkimuskohteeksi monella tapaa: tutkimuksen kohdistuessa alakouluikäisiin oppilaisiin on kolmas-, neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaisilla koulun vanhimpina oppilaina oletettavasti eniten kokemusta ja tietoa koulukiusaamisesta kuin heitä nuoremmilla oppilailla. Oletettavasti he myös viettävät enemmän aikaa sosiaalisen median parissa kuin heitä nuoremmat, minkä vuoksi heiltä löytyy todennäköisesti enemmän kokemusta ja tietoa siellä tapahtuvasta kiusaamisesta. Lisäksi he edustavat alakoulun oppilaista sitä ikäryhmää, joka omaavat alakoulun oppilaista kehittyneimmät kirjoitus- ja ilmaisutaidot (Aarnos, 2010, 178). Nämä ominaisuudet olivat merkittäviä aineistonkeruun osalta, sillä kyselylomakkeessa avoimiin kysymyksiin vastaaminen vaati oppilailta keskittymistä ja omien ajatusten ilmaisua kirjoittamalla. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2013, 85) painottavat, että tutkimushenkilöillä olisi tärkeää mahdollisimman paljon kokemusta tutkittavasta ilmiöstä.

Tämän tutkimuksen otoskoko oli saman alakoulun kaksi yhdysluokkaa, joista toinen koostui kolmas- ja neljäsluokkalaisista ja toinen viides- ja kuudesluokkalaisista. Näistä 25 oppilaasta 21 vastasi kyselylomakkeeseen. Näin ollen vastausprosentiksi saatiin noin 85 %, mikä oli tutkimukseni kannalta riittävä sekä määrällisesti että laadullisesti. Vastaajat koostuivat 13 pojasta ja 8 tytöstä. Näistä 6 oli kuudesluokkalaisia, 5 viidesluokkalaisia, 7 neljäsluokkalaisia ja 2 kolmasluokkalaisia. Yksi vastaaja ei ollut ilmoittanut, mille luokalle kuului.

Toteutin aineistonkeruun tammikuussa 2021. Ensiksi olin yhteydessä koulun rehtoriin sekä kohderyhmän luokanopettajaan ja lähetin heille sähköpostitse pyynnön päästä keräämään tutkimuksen aineistoa (ks. liite 3). Saatuani aineiston hankintaan myönteisen vastauksen kävin luokanopettajan kanssa sähköpostitse läpi tutkimusprosessia ja sovimme aineistonkeruun aikatauluista sekä toteutustavoista. Koronapandemian takia jouduin toteuttamaan tutkimuksen niin, etten itse mennyt koululle paikan päälle, vaan ohjeistin luokanopettajaa etäyhteyksin tutkimuksen toteuttamisessa. Sovimme luokanopettajan kanssa, että hän keräisi aineiston sekä omasta 3–4 luokasta että toisinaan opettamastaan 5–6 luokasta. Näin aineistosta saataisiin mahdollisimman laaja, sillä kyseisen koulun oppilasmäärä oli suhteellisen pieni. Lähestyimme yhdessä myös oppilaiden huoltajia lähettämällä heille kotiin vapaamuotoisen tutkimuslupahakemuksen oppilaiden mukana (ks. liite 2). Siinä kerroin yleisesti tutkimuksesta, jonka pohjalta huoltajat halutessaan antoivat lapselle luvan osallistua tutkimukseen. Vanhemmille ja luokanopettajalle lähetetyssä tutkimusluvassa sekä kyselylomakkeessa painotettiin erityisesti tutkimuksen luotettavuutta: vastaukset kerättäisiin

nimettömästi ja ne tulisivat ainoastaan tutkijoiden käsiteltäviksi. Halutessaan oppilas pystyi myös kieltäytymään tutkimukseen osallistumisesta.

Tulostin paperiset kyselylomakkeet itse ja lähetin ne opettajalle etukäteen ennen tutkimuksen toteuttamispäivää ja hän lähetti ne takaisin minulle kyselyn valmistumisen jälkeen. Mahdollisten kysymysten ilmetessä olin valmis olemaan etäyhteyksin apuna kyselyn tekemisen aikana. Ennen kyselylomakkeiden täyttämistä opettaja kertoi oppilaille tutkimuksesta sekä sen tarkoituksesta. Oppilaita rohkaistiin kertomaan avoimesti ajatuksistaan ja näkemyksistään kyselyssä korostaen sitä, ettei kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeet yhdellä oppitunnilla oman luokanopettajan toimesta.

4.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivinen tutkimus antaa tutkijalle vapauden valita omien tavoitteidensa sekä tutkimuksen tarkoituksen perusteella juuri omaan aineistoon parhaiten soveltuva analyysimenetelmä. Usein laadullinen analyysi on kuvailevaa eli deskriptiivistä, mikä tarkoittaa tutkittavan aineiston hahmottelua, ryhmittelyä ja järjestelyä. Analyysin tavoitteena on tuoda aineistoon selkeyttä ja sitä kautta uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Lisäksi aineistosta pyritään löytämään eroavaisuuksia ja moninaisuutta. (Eskola & Suoranta 1998; 20, 137–139.)

4.5.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Laadullinen analyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissa tutkimusaineistosta rakennetaan teoreettinen kokonaisuus, missä tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkastelun pohjalta nostetaan esille asioita tarkastelun kohteiksi. Näin ollen tutkittava aines nostetaan esiin itse aineistosta, eikä aiemmilla tiedoilla, havainnoilla tai teorioilla ajatella olevan merkitystä tutkimuksen analyysin kannalta. Teoriaohjaavassa analyysissa edetään aluksi aineistolähtöisesti etsimällä vastauksista aihealueita ja merkityksiä, minkä jälkeen niihin liitetään analyysia ohjaavaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–97.) Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineistolähtöistä analyysia, koska tutkimustulokset saadaan hankitusta aineistosta. Lisäksi käytettiin teoriaohjaavaa analyysia, sillä teoria koulukiusaamisen ilmiöstä vaikuttaa analyysin taustalla, mikä mielestäni tukee aineiston tulkintaa ja ymmärrystä.

Aineiston analyysin pohjana on tässä tutkimuksessa käytetty laadullista sisällönanalyysia. Sitä kuvataan perusanalyysimenetelmänä, johon perustuvat useat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät. Menetelmällä on mahdollista analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti erilaisia dokumentteja eli tutkimusaineistoa, joka voi koostua esimerkiksi haastatteluista tai artikkeleista. Sisällönanalyysia voidaan nimittää myös tekstianalyysiksi, sillä sen tarkoitus on kuvata dokumentteja sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2013; 91, 103, 108.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa teorialähtöiseen ja aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Hyödynsin tässä tutkimuksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tavoitteenani on syventyä tutkittavien kokemuksiin ja käsityksiin, johon aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii parhaiten: tutkittaessa kokemuksia ja käsityksiä on analyysi luontevinta toteuttaa empiirisen aineiston kautta, koska kokemukset ovat tutkittavien omia. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 102–111)

Sisällönanalyysiprosessin aikana on tärkeintä karsia kaikki epäolennainen tieto ja muodostaa merkityksellisestä sisällöstä asianmukainen kokonaisuus. Analyysi etenee pääasiassa kolmen eri vaiheen kautta: aineiston keräämisen jälkeen se tulee tarvittaessa muuttaa kirjalliseen muotoon, jos kyseessä on esimerkiksi haastattelu. Analysointi alkaa perehtymällä aineiston sisältöön, josta etsitään tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat asiat. Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineiston alkuperäisilmaisuja pelkistetään eli redusoidaan. Tämä tarkoittaa, että aineistosta nostetaan pelkistämisen kautta asioista, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin, jolloin epäolennaiset asiat saadaan poistettua. Toisessa vaiheessa aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Tällöin tarkastellaan pelkistettyä aineistoa ja pyritään etsimään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Nämä samankaltaiset käsitteet ryhmitellään ja liitetään sopiviin alakäsitteisiin, jotka nimetään niiden sisältöä kuvaavasti. Viimeisessä vaiheessa aineisto teoretisoidaan eli abstrahoidaan käsitteelliseen muotoon. Tämä aloitetaan muodostamalla klusteroiduista, samansisältöisistä alakäsitteistä yläkäsitteitä, joita yhdistelemällä voidaan muodostaa vastauksia tutkimusongelmiin. Näitä samanlaisia yläkäsitteitä yhdisteltäessä luodaan pääluokkia eli toisin sanoen muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee pääosin edeltävien vaiheiden mukaan, mutta siinä teoreettiset käsitteet ovat lähtöisin tutkittavan ilmiön teoriataustasta. (emt.)

4.5.2 Analyysin vaiheet

Usein laadullisen aineiston analysointi alkaa puheen sanatarkaksi tekstiksi muuttamisella eli haastatteluiden litteroinnilla (Hirsjärvi ym., 2009, 216). Koska toteutin tutkimukseni

kyselylomakkeella, ei aineiston litterointi ollut tarpeen, sillä se oli jo analyysin aloitusvaiheessa valmiina tekstiaineistona. Ennen aineistoon tutustumista pohdin omia mahdollisia ennakkokäsityksiäni, jotta ne eivät häiritsisi aineiston analysointia ja sitä kautta aiheuttaisi vääriä tulkinnoita: pyrin havaitsemaan, millaiset esimerkiksi omat käsitykseni ja kokemukseni kiusaamisesta ovat sekä mitä itse oletan tietyn ikäisten lasten ajattelevan kiusaamisesta. Kun keskustelin mielessäni näistä ennakkokäsityksistä, pystyin sulkeistamaan ne tietoisesti pois mielestäni. Tätä ennakkoasenteista irrottautumista ja ennakkokäsitysten sulkeistamista kutsutaan reduktioksi. Sen avulla tutkittavan kokemus tutkittavasta ilmiöstä tulee esille mahdollisimman aitona. (Metsämuuronen, 2006, 169.)

Kerättyäni aineiston tutustuin ensin jokaiseen kyselylomakkeeseen. Tämän jälkeen numeroin jokaisen lomakkeen, jotta pystyisin erottamaan oppilaiden vastaukset toisistaan ja käyttämään niitä tuloksissa ilman, että oppilaiden identiteetti paljastuisi. Numerointi tapahtui siten, että jaoin vastaukset neljään ryhmään oppilaiden ikäluokan mukaan: kolmas-, neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaisiin. Aloitin numeroinnin kolmasluokkalaisista edeten kuudesluokkalaisiin, eli aloittavan kolmasluokkalaisen numeroksi tuli 1 ja viimeisen kuudesluokkalaisen vastaajan numeroksi tuli 21. Vastauksista voi näin ollen jokseenkin päätellä, minkä ikäinen oppilas on, mutta niistä ei selviä, ovatko vastaajat tyttöjä vai poikia. Tämä siksi, etten tutkimuskysymyksiäni kannalta tarvinnut selkeitä erotteluja tyttöihin ja poikiin tai tarkempaa jaottelua oppilaiden iän mukaan; näitä eroavaisuuksia pystyn ilmaisemaan tuloksissa ja pohdinnassa muulla tavoin, mikäli se on tutkimuksen tulosten kannalta tarpeen. Tulin kuitenkin jälkikäteen pohtineeksi sitä, olisiko kyselystä voinut jättää sekä iän että sukupuolen tiedustelun kokonaan pois, koska ne eivät tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta olleet merkityksellisiä.

Yleisen kuvan saatuani lähdin syventymään aineistoon tarkemmin ja aloitin aineiston analysoinnin ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta. Tähän liittyivät kyselyn ensimmäisen osion neljä kysymystä: kysely oli rakennettu siten, että se etenee tutkimuskysymysten mukaisessa loogisessa järjestyksessä, jolloin kyselyyn oli luontevampaa vastata ja samalla myös vastausten kerääminen helpottui. Syvennyin jokaiseen kyselylomakkeeseen useaan kertaan tarkastellen näiden neljän kysymyksen vastauksia. Tässä vaiheessa on tavallista, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois, sitä voidaan kutsua joko tiivistämiseksi tai pilkkomiseksi (Tuomi ym., 2009, 103).

Luettuani riittävän useaan kertaan ensimmäisen osion vastaukset lähdin redusoimaan vastauksia eli nostamaan vastauksista esiin vain ne, jotka vastaavat kyseisen osion tutkimuskysymykseen tai ovat tavoitteiden kannalta merkittäviä. Redusoinnin avulla sain nostettua aineistosta esille vain tärkeimmät

asiat. Olen kuvannut jokaista oppilasta neutraalisti v -kirjaimella eli vastaajana sekä yksilöinyt heidät kirjaimen perässä olevalla numerolla, joka määräytyi oppilaille edeltävässä kappaleessa kuvatulla tavalla. Seuraavaksi esittelen esimerkin aineiston redusoinnista.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäiset vastaukset	Pelkistetty ilmaus
V1: En tiedä.	<i>En ole kokenut kiusaamista. (v3)</i>
V2: Pikkusisko. Pahaa.	<i>Pikkusisko. Pahaa. (v2)</i>
V3: En ole kokenut kiusaamista.	<i>Olen minä sellaista kiusaamista kokenut, että ei olla otettu leikkiin mukaan, joka ei tietenkään tunnu kivalta. Minua on myös haukuttu joskus. Kiusaajia ovat olleet luokkakaverit. (v4)</i>
V4: Olen minä sellaista kiusaamista kokenut, että ei olla otettu leikkiin mukaan, joka ei tietenkään tunnu kivalta. Minua on myös haukuttu joskus. Kiusaajia ovat olleet luokkakaverit.	<i>Se oli inhottavaa olla kiusattuna veli kiusasi minua kotona. (v5)</i>
V5: Se oli inhottavaa olla kiusattuna veli kiusasi minua kotona.	<i>Olen kokenut kiusaamista. Kiusaajana oli yksi kaverini. (v9)</i>
V6: Minua ei ole kiusattu.	
V7: En tiää.	
V8: En ole kokenut.	
V9: Olen kokenut kiusaamista. Kiusaajana oli yksi kaverini.	

Analyysin toisessa vaiheessa klusteroin eli etsin oppilaiden alkuperäisilmauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näitä jaottelin samankaltaisuuksien mukaan omiin ryhmiin, joista muodostui alaryhmiä. Lisäksi laskin, montako kertaa tietyt asiat nousivat esiin aineistosta, jotta pystyin tarkastelemaan niiden toistuvuutta ja yleisyyttä tässä tutkimuksessa. Tästä huolimatta en ilmaise tuloksissa erikseen samankaltaisten vastausten määriä, sillä se ei ollut tämän tutkimuksen tavoite. Lopuksi merkitsin muistiin, mitkä vastaukset olivat yllättäviä tai vahvasti erottuvia yleisimpiin vastauksiin verraten. Seuraavaksi esittelen esimerkin aineiston klusteroinnista.

Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Alkuperäinen vastaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<i>En ole kokenut kiusaamista (v3)</i> <i>Minua ei ole kiusattu. (v6)</i> <i>En ole kokenut. (v8)</i>	Ei ole kiusattu.	Ei ole kohdannut kiusaamista.
<i>Pikkusisko. Pahaa. (v2)</i> <i>Se oli inhottavaa olla kiusattuna veli kiusasi minua kotona. (v5)</i>	Sisko kiusannut, veli kiusannut kotona.	Kiusaamista siskojen ja veljien välillä.
<i>Olen minä sellaista kiusaamista kokenut, että ei olla otettu leikkiin mukaan, joka ei tietenkään tunnu kivalta. Minua on myös haukuttu joskus. Kiusaajia ovat olleet luokkakaverit. (v4)</i> <i>Olen kokenut kiusaamista. Kiusaajana oli yksi kaverini. (v9)</i>	Syrjimistä, haukkumista, kiusaajina kaverit.	Kiusaamista kavereiden välillä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa, abstrahoinnissa, lähdin muodostamaan aineistosta teoreettisia käsitteitä. Tämän aloitin yhdistelemällä samansisältöisiä alaluokkia yhteen, jolloin sain muodostettua yläluokat, jotka nimesin niiden sisällön mukaan. Näistä samansisältöisistä yläluokista muodostui lopulta pääluokkia. Tätä yhdistelyä jatkoin siihen saakka kuin se oli tutkimukseni tavoitteiden kannalta merkityksellistä. Abstrahoinnin avulla pystyin erottelemaan tutkimuksestani olennaisen tiedon, jonka pohjalta muodostuivat yleiskäsitteiset pääluokat. Seuraavaksi esittelen esimerkin aineiston abstrahoinnista.

Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Sisko kiusannut, veli kiusannut kotona.	Kiusaamista siskojen ja veljien välillä.	Sisarusten välinen kiusaaminen	Kiusaamiskokemukset
Syrjimistä, haukkumista, kiusaajina kaverit.	Kiusaamista kavereiden välillä.	Kavereiden välinen kiusaaminen.	Kiusaamiskokemukset
Ei ole kiusattu.	Ei ole kohdannut kiusaamista.	Ei kiusaamiskokemuksia.	Kiusaamiskokemukset

Näiden kolmen edellä kuvatun vaiheen mukaisesti jatkoin myös kahden seuraavan kyselyn osan analysoinnissa.

5 TULOKSET

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Jokainen tutkimuskysymys esitellään aineistosta saatujen tulosten kanssa omassa alaluvussa: ensimmäisessä alaluvussa käsitellään oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia kiusaamisesta. Toisessa luvussa kuvaillaan oppilaiden ajatuksia siitä, miten kiusaamiseen tulisi aikuisten puuttua. Kolmannessa luvussa tarkastellaan kiusaamisen ennaltaehkäisyä oppilaiden silmin. Tulosten yhteyteen on liitetty myös oppilaiden alkuperäisiä ilmauksia, jotka on ilmaistu käyttäen jokaisesta oppilaasta v-kirjainta sekä satunnaisesti määrättyä numerosymbolia. Lopuksi tutkimuksen empiiriset tulokset esitetään tiivistetysti johtopäätöksinä, joihin liitetään aiheesta tehtyä aiempaa tutkimusta.

5.1 Kiusaamisen ilmeneminen oppilaiden kertomuksissa

Oppilaiden kohtaamia kiusaamistilanteita tutkittiin kyselylomakkeen ensimmäisessä osassa neljän kysymyksen avulla. Kaksi ensimmäistä kysymystä painottivat oppilaan yleisiä kokemuksia kiusaamisesta. Suurin osa oppilaista (13/21) ei ollut kokenut kiusaamista missään muodossa:

En ole kokenut koskaan kiusaamista (v6)

Ristiriitaista oli, että kuitenkin toisessa kysymyksessä osa oppilaista (4/21) kertoi ”kuulleensa” tai ”nähtensä” kiusaamista, vaikka oli aluksi väittänyt toisin:

Olen nähnyt kaverini kiusaavan toista kaveriani. En pystynyt tekemään asialle mitään mutta käskin kuitenkin opettajan paikalle. (v19)

Olen, näin että kaveriani kiusattiin. Sitä kiusasi yläluokkalainen poika. (v5)

Vain muutama oppilas (3/21) oli tullut itse kiusatuksi. Osa vastaajista (2/21) ei maininnut, millaista kiusaamista oli kokenut ja missä sitä oli tapahtunut. Nämä oppilaat myös vähätelivät kokemaansa kiusaamista:

Olen mutta menneisyyttä ei tarvi muistella. Se oli kerran mutta ei jatkunut. (v9)

Yllättävän moni oppilaista (5/21) kuvaili kiusaajan olleen hänen hyvä ystävänsä tai luokkalaisensa. Lisäksi muutama oppilas (3/21) kertoi kiusaajan olleen kiusattua vanhempi oppilas tai oma sisarensa:

Olen kokenut kiusaamista ja se oli hyvin ärsyttävää. Kiusaajana oli yksi kaverini. (v19)

Olen minä sellaista kiusaamista kokenut, että ei olla otettu leikkiin mukaan, joka ei tietenkään tunnu kivalta. Minua on myös haukuttu joskus. Kiusaajia ovat olleet luokkakaverit. (v4)

Se oli inhottavaa olla kiusattuna veli kiusasi minua kotona. (v5)

Osa oppilaista (2/21) kuvaili vastauksissaan kokeneensa pienimuotoista hännämistä, kuten ärsyttämistä. He painottivat usein sitä, ettei tämä ollut kuitenkaan heidän mielestään kiusaamista:

Ei varsinaista kiusaamista, mutta ärsyttämistä ja jonkinlaista uhkailua (ei vakavaa uhkailua). (v7)

En ole koskaan kokenut kiusaamista. Joskus kauan sitten minua ja kaveriani on hännäty ja jouduimme hännääjien kanssa puhutteluun. Nyt se on onneksi ohi. (v15)

Moni vastaajista (5/21) oli kokenut kiusaamista esimerkiksi koulukavereiden kesken. Suurin osa oppilaista oli kohdannut sanallista kiusaamista henkilökohtaisesti sekä netissä ja sosiaalisessa mediassa. Myös fyysistä ja psyykkistä kiusaamista oli ilmennyt joissakin tapauksissa. Eräs oppilas nosti esille mielenkiintoisen kiusaamistapauksen:

Olen nähnyt kiusaamista ja se oli aliarvostusta. (v14)

Kyselyn toisessa kysymyksessä kysyttiin oppilaiden roolia kohtaamissaan kiusaamistilanteissa sekä sitä, miten he tilanteissa toimivat. Positiivinen yllätys oli, että suurin osa oppilaista (13/21) oli puuttunut tilanteeseen tai halunnut puuttua siihen jollain tavalla. Vain muutama oppilas (4/21) ei ollut puuttunut kiusaamistilanteeseen ja muut (4/21) eivät maininneet, miten olivat tilanteissa toimineet. Useampi oppilas (6/21) oli puuttunut tilanteeseen kertomalla siitä aikuiselle sekä pyrkineensä itse puuttumaan kiusaamistilanteen esimerkiksi kehottamalla kiusaajia lopettamaan:

Eräs hieman herkkähermoisempi luokkalainen suuttui pihaleikeissä välitunnilla ja kävi kaverinsa kimppuun ja löi häntä. Itse en mennyt väliin, koska opettaja huomasi tilanteen nopeasti. (v20)

Yksi henkilö, johon tutustuin pelissä, on sanonut minulle, että häntä kiusataan. Haluaisin puuttua siihen, mutta en voi. En tiedä, millaista kiusaamista hän kokee tai on kokenut. (v15)

Ensimmäisen osion kolmannessa kysymyksessä selvitin kokemuksia siitä, onko oppilas nähnyt kiusaamista, johon joku olisi puuttunut jollain tavalla. Vastaukset jakautuivat yllättävän tasaisesti: oppilaista 11 oli nähnyt aikuisen puuttuvan kiusaamiseen ja 10 ei ollut havainnut aikuisen puuttuvan kiusaamistilanteisiin:

En ole nähnyt aikuisen tai kenenkään muunkaan puuttuvan kiusaamiseen. (v15)

Olen, se oli opettaja. Se kiusaaminen oli tönimistä tahallaan ja sitten opettaja tuli ja ratkaisi tilanteen. (v14)

5.1.1 Oppilaiden kokemuksia sähköisestä kiusaamisesta

Muutama oppilas kertoi kahdessa ensimmäisessä kysymyksessä kohdanneensa kiusaamista netissä, peleissä ja sosiaalisessa mediassa. Kyselyn neljännessä kysymyksessä kysyttiin tarkemmin taulukon avulla oppilailta, missä he olivat kohdanneet sähköistä kiusaamista. Vaihtoehtoina olivat Instagram, Snapchat, TikTok, YouTube ja Twitter tai jokin muu.

Yli puolet oppilaista (16/21) kertoi kohdanneensa sähköistä kiusaamista. Eniten lapset olivat kohdanneet kiusaamista TikTokissa. Näiden vaihtoehtojen lisäksi oppilaat nostivat esille kiusaamista YouTubessa, Instagramissa sekä Snapchatissa. Twitterissä ei ollut koettu kiusaamista lainkaan. Tutkimuksesta ei selvinnyt, olivatko oppilaat koskaan käyttäneet kyseistä sovellusta vai miksi siellä ei ollut havaittu kiusaamista. Näiden vaihtoehtojen lisäksi oppilaat nostivat esille pelimaailmassa kohdattua kiusaamista. Näitä esiintyi Brawl Starin ja Fortnite -nimisissä peleissä. Lisäksi oppilaat kuvailivat kohdanneensa kiusaamista WhatsAppissa.

Oppilaiden vastausten mukaan kiusaaminen oli näissä paikoissa useimmiten vihaviestien ja loukkaavien kommenttien lähettelyä kiusatulle. Sähköinen kiusaaminen on johtunut muun muassa

erilaisista mielipiteistä kiusatun ja kiusaajan välillä. Muutama mainitsi kiusaamisen olevan estämistä ja sitä kautta ryhmästä poissulkemista. Myös tietyn sovelluksen käyttäminen on osalla oppilaista (2/21) aiheuttanut kiusaamista, kun kiusaajat ovat saaneet siitä tiedon:

YouTubessa olen nähnyt kiusaamista. Yksi henkilö oli tehnyt videon, jossa hän kertoo mielipiteensä yhdestä asiasta. Kommenteissa muutama ihminen oli alkanut haukkumaan häntä siitä, että hänen mielipiteensä eivät olleet samalaisia kuin kiusaajien. Onneksi eräs ihminen tuli kommentteihin puolustamaan kiusattua. (v15)

Luokkalaiseni saivat tietää TikTok -tilistäni ja alkoivat kiusata minua siitä. WhatsAppissa minua haukuttiin. (v12)

Eräs oppilas mainitsi nähneensä YouTubessa videon, jossa hänelle tuntematonta henkilöä kiusattiin fyysisesti:

Näin YouTubessa, että häntä oli haukuttu ja tönitty. (v14)

Tämänkaltaisia videoita on viime aikoina lähdetty kuvaamaan ja levittämään netissä ja sosiaalisessa mediassa yhä enemmän: esimerkiksi Yle ja MTV kertovat Vantaan kaupungin koulussa tapahtuneesta kiusaamistapauksesta, jossa kuudesluokkalaiset pahoinpitelivät erään oppilaan, mikä oli kuvattu videolla ja joka oli lähtenyt leviämään netissä. Monella nuorellakin oppilaalla on nykyään älypuhelin, mikä helpottaa tämänkaltaisten kiusaamistapausten toteuttamista. (Yle 2020.)

5.1.2 Syitä kiusaamiselle

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa oppilailta kysyttiin lisäksi ajatuksia kiusaamisen syistä. Eniten oppilaiden vastauksissa esiintyi kateuden käsite (17/21): oppilaiden mielestä kiusaajan kateus kiusattua kohtaan on syynä monelle kiusaamistilanteelle. Se, mistä kiusaaja oli kateellinen, liittyi oppilaiden mielestä pääasiassa ulkonäköön tai jollain elämänalueella menestymiseen. Oppilaat korostivat, että kiusaaja halusi saada itselleen niitä hyviä asioita, joita kiusatulla on ja joita hänellä itsellään ei ollut:

He ovat yleensä kateellisia. Toisia saatetaan kiusata vaikkapa vaatteiden perusteella, mutta kiusaaja ei välttämättä uskalla vain käyttää sellaisia vaatteita kuin itse haluaisi. Kiusaaja ei ehkä uskalla olla oma itsensä ja siksi haukkuu muiden tyylejä. (v17)

Kateus voi aiheuttaa kiusaamista, jos joku on vaikka hyvä koulussa ja toinen ei, niin kiusaaja voi yrittää tehdä sillä huonon asian, että on hyvä koulussa, ettei paljastuisi, että oikeasti hän itse on huonompi koulussa. (v18)

Suurin osa oppilaista (15/21) oli sitä mieltä, että kiusaajan henkilökohtaiset ongelmat olivat syynä kiusaamiselle. Kiusaajan ajateltiin voivan monella tapaa huonosti ja moni nosti esille kiusaajan olleen aiemmin kiusattu, minkä vuoksi hän purkaa pahaa oloaan kiusaamalla muita. Lisäksi syyksi esitettiin kiusaajan pelko tulevansa kiusatuksi, oli häntä kiusattu aiemmin tai ei. Nämä oppilaiden esittämät havainnot olivat positiivinen yllätys, sillä nykyisen tutkimustiedon mukaan kiusaamisen perimmäisenä syynä pidetään juuri kiusaajan kokemaa henkistä pahoinvointia (Lämsä 2009, 71–72). Oppilaat eivät kuvailleet vastauksissaan tarkemmin, millaisia ongelmia kiusaajalla saattaisi olla tai minkä vuoksi hän kokee olevansa yksinäinen. Oppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, että kiusaajan paha olo heijastuu hänen käytökseensä kiusaamisena:

Mielestäni kiusaajilla on omassa elämässään asiat huonosti, jota he purkavat muihin ihmisiin. Kiusattu ei ole tehnyt mitään väärää! (v15)

Koska ei ole kaikki hyvin. (v5)

Mielestäni kiusataan siksi, koska kiusaajilla on itsellä jotenkin huono olla tai heitä on joskus kiusattu. (v11)

Lisäksi osa vastaajista (6/21) nosti esille kiusattujen erilaisuuden. Tämän he selittivät tarkoittavan kiusatun poikkeavia ominaisuuksia, kuten ulkonäköä, persoonaa ja erikoista vaatetusta. Myös erilainen kaveriporukka katsottiin olevan syynä kiusaamiseen:

Joskus sen takia, että on erilainen, outo tai ei kuulu kaveripiireihin. (v21)

Toisia kiusataan esimerkiksi ulkonäön, ihonvärin, eri kansalaisuuden takia. (v7)

Vastauksista ilmeni myös kiusaajan toive saada suosiota ja julkisuutta kiusaamisen avulla (4/21). Pelko suosion menettämisestä ja yksin jäämisestä saa kiusaajan tavoittelemaan julkisuutta ihan millä tavalla tahansa, vaikka se vaatisi toisten satuttamista:

Koska joku voi olla kateellinen ja haluaa hyväksyntää. (v16)

5.2. Aikuisten toiminta kiusaamistilanteissa oppilaiden kertomana

Kyselylomakkeen toisessa osassa kysyttiin oppilaiden näkemyksiä siitä, miten aikuiset voisivat puuttua erilaisiin kiusaamistilanteisiin. Kysymykset 5–9 koostuivat fiktiivisistä tilannekuvauksista, joissa kuvattiin sekä fyysistä, psyykkistä että sosiaalista kiusaamista. Lisäksi kuvauksissa ilmeni myös sähköistä kiusaamista. Vaikka nämä kuvatut kiusaamistilanteet olivat erilaisia, olivat vastaukset niissä yleisesti ottaen samankaltaisia: oppilaat korostivat kiusatun auttamista ja sitä, että aikuisten tulisi puuttua tilanteeseen nopeasti ja varmistaa ettei kiusaaminen toistu. Tärkeimpänä oppilaiden mielestä tärkeintä oli, ettei aikuinen jätä asiaa huomioimatta (14/21):

Hänen pitäisi puuttua aisaan ja puhutella kiusaajaa. (v14)

Opettajan pitää puuttua kiusaamiseen ja katsoa, ettei se toistu. (v2)

Lisäksi osalla oppilaista (5/21) nousi mielenkiintoinen tapa kuvailla, miten itse toimisivat tilanteessa, jos olisivat aikuisia. He myös antoivat aikuisille vastauksissaan melko tarkkojakin neuvoja siitä, miten heidän mielestään tilanteet tulisi parhaalla tavalla hoitaa. Myös kiusaajan pahoinvointi sekä henkilökohtaiset ongelmat nousivat esille: oppilaat esittivät, että kiusaajan pahoinvoinnista tulisi keskustella sekä kiusaajan että hänen huoltajiensa kanssa, jotta voidaan selvittää, onko se mahdollisena syynä kiusaamiselle:

Anna kiusaajan ja kiusatun sopia riittä silmiesi alla, koska pakottamalla sopimaan sopiminen ei ole aitoa. (v17)

Ensin ottaisin kiusaajat puhutteluun ja kysyisin, että mitä on tapahtunut ja muuta. Sitten hakisin kiusatun ja antaisin heidän jutella minun valvonnassani. Kun asiat on sovittu, tarkkailen vielä pari päivää erityisen tarkasti kiusaajia, ettei tämä enää toistu. (v18)

Hänen pitäisi ottaa kiusaajien vanhempiin yhteyttä ja kysyä, millainen tilanne kotona on, että voiko kiusaaminen johtua siitä, että kotona ei mene hyvin. Kertoisin myös, kiusatun vanhemmille. Keskustelisin vielä lasten kanssa asiat. Puhuisin myös luokalle, mitä pitää tehdä, jos näkee kiusaamista. Tarkkailisin myös tilannetta vielä, ettei kiusaaminen toistu. (v19)

Moni oppilaista (7/21) piti tärkeänä, että kiusaajille annetaan rangaistus teoistaan. Lähes jokainen oppilas ehdotti vastauksessaan rangaistukseksi puhuttelua tapahtuneesta kiusaamistilanteesta. Lisäksi rangaistuksena mainittiin jälki-istunto. Toiset oppilaat (3/21) vaativat puhuttelua ainoastaan kiusaajalle, kun taas toiset (4/21) ajattelivat sen kuuluvan molemmille osapuolille:

Puuttua kiusaamiseen ja ottaa kaikki osalliset puhutteluun. (v20)

Aikuisen pitäisi mennä ja pitää rehtorin kanssa puhuttelu niille kiusaajille, että he toivottavasti oppisivat käytöstavoille. Ja kotiin pitää ilmoittaa, että tuli puheeksi. (v19)

Eräessä kysymyksessä kuvattiin kiusaamistilanne, jossa kiusattu jätetään koulussa aina muun ryhmän ulkopuolelle. Oppilaiden tuli miettiä, miten he kertoisivat tapahtuneesta aikuiselle. Yllättävän moni oppilaista (9/21) oli valmis puuttumaan tilanteeseen niin, että yrittäisi ensin itse ratkaista tilanteen, ja sitten vasta ilmoittaisi asiasta aikuiselle:

Huomautan asiasta ryhmän jäsenille. Jos syrjiminen jatkuu, kerron opettajalle. Pyytäisin kiusattua myös mukaamme. (v17)

En kertoisi aikuiselle, vaan menisin itse pyytämään oppilasta mukaan. Jos muut eivät hyväksy sitä, minä olen sitten oppilaan kanssa. (v15)

Mä en kertois, vaan menisin hänen kans leikkimään. (v3)

Eräs oppilas ei uskaltaisi kertoa asiasta lainkaan, sillä pelkäisi sen takia tulevansa itse kiusatuksi:

En välttämättä uskalla kertoa siitä, koska pelkään, että minua aletaan kiusaamaan. (v8)

Muut vastaajat (7/21) ilmaisivat lähtevänsä kertomaan tilanteesta opettajalle tai muulle aikuiselle. Se, keitä nämä aikuiset olivat, ei aina tullut vastauksissa esille. Muutama (3/21) ei uskaltaisi kertoa asiasta aikuiselle yksin, vaan ottaisi mukaansa kaverin:

Menisin kaverin kanssa kertomaan, että sitä ei oteta leikkeihin mukaan ja hän joutuu usein olemaan yksin. (v18)

5.2.1 Sähköiseen kiusaamiseen puuttuminen

Kyselyn toisen osion kysymyksissä oli lisäksi kaksi tilannekuvausta sähköisestä kiusaamisesta. Näistä ensimmäisessä kysyttiin, mitä oppilas itse tekisi, kun näkisi sähköistä kiusaamista välitunnilla. Lähes jokainen (18/21) oli itse valmis puuttumaan kiusaamistilanteeseen. Osa vastaajista (13/21) kertoisi asiasta aikuiselle, ja osa (9/21) sekä puuttuisi itse että tarvittaessa kertoisi siitä eteenpäin aikuiselle. Jos asiasta kerrottiin aikuiselle, hänen luotettiin tekevän tilanteen eteen parhaansa ja lopettavan kiusaamisen:

Kerron opelle, koska aikuiselle, joka työskentelee lasten kanssa, on hyvä kertoa asiasta, jotta hän lopettaa sen. (v21)

Nappaan häneltä puhelimen pois ja sanoisin hänelle, että miltä hänestä tuntuisi, jos hänestä kirjoitettaisiin ikäviä asioita. (v15)

Puhun hänelle ja pyydän poistamaan kirjoituksen. Jos tämä ei kuuntele, ilmiannan kirjoituksen netissä ja kerron opettajalle. (v17)

Toisessa kysymyksessä tiedusteltiin, miten oppilaan mielestä aikuisen tulisi puuttua välitunnilla tapahtuvaan tilanteeseen, jossa kiusaajat olivat levittäneet kiusatusta loukkaavia kuvia sosiaaliseen mediaan. Pääpiirteittäin oppilaiden ehdotukset vastasivat toisiaan; asiasta tulisi ilmoittaa kiusaajan huoltajille. Lähes jokainen oppilas (17/21) oli sitä mieltä, että aikuisen tulisi reagoida nopeasti ja puuttua tilanteeseen tehokkaasti. Tärkeää oppilaista myös oli, että kuvat poistetaan ja asiasta ilmoitetaan kiusaajan huoltajille:

Hänen pitäisi kertoa kiusaajan vanhemmille ja vanhempien pitäisi ottaa puhelin välittömästi pois ja poistaa kuvat ja laittaa julkaisu, jossa kerrotaan, että nuo eivät ole totta. (v3)

Takavarikoimalla puhelimet koulun ajaksi ja hyvittää teot, sillä kuvia ei välttämättä saa enää poistettua ja ne on voinut levitä jo. Keskustelisin taas asiat läpi. (v18)

. Kiusaamiseen puuttumisen tärkeys mainittiin toistuvasti, mutta tarkkoja keinoja ei aina vastauksissa mainittu. Merkittävää oli, että edes jotain tehtiin asian selvittämiseksi:

Aikuisen pitäisi puuttua asiaan. (v5)

5.3 Aikuisten ennaltaehkäisevä toiminta koulussa oppilaiden kertomana

Viimeisen eli kolmannen osion kysymyksissä oppilailta tiedusteltiin keinoja ehkäistä kiusaamista koulussa. Oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen sekä sen tarkkailu korostuivat oppilaiden vastauksissa: aikuisten tulisi riittävästi pitää silmällä sekä kysellä oppilaiden vointia ja kuunnella mahdollisia huolia (15/21). Lasten silmällä pitäminen oli oppilaiden mielestä merkittävää, jotta kiusaaminen huomattaisiin riittävän ajoissa:

Aikuiset voisivat kysellä enemmän. (v7)

Aikuiset voisivat välitunneilla ja tunneilla tarkkailla kaikkia oppilaita ja huomata, jos jotain kiusataan. He pystyisivät puuttumaan siihen saman tien. Kiusaajat huomaisivat, ettei kiusaaminen kannata. (v15)

Moni oppilaista (8/21) nosti esille myös hyvän luokkahengen tärkeyden: kun luokassa on hyvät kaverisuhteet, voi kiusaaminen vähentyä huomattavasti. Oppilaiden mielestä hyvä ja luotettava yhteishenki niin omassa luokassa kuin koko koulussa auttaisi ennaltaehkäisemään kiusaamista huomattavasti:

Pitämällä yhtä kaikkien kanssa, koska silloin kiusaaminen käy melkein mahdottomaksi. (v21)

Minulla ei ole paljoa keinoja, mutta yksi on, että olisi hyvä luokkahenki. (v8)

Jos koulussa olisi joku, jolle voisi puhua. Koulussa otettaisiin mahdollisimman paljon paritehtäviä, joihin määrätään parit, jotta kaikki tutustuisivat toisiinsa ja löytäisivät kavereita. (v17)

Sähköiseen kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvässä kysymyksessä ilmeni paljon -''en tiedä'' tai tyhjiä vastauksia (14/21). Useassa ehdotuksessa (5/21) ilmaistiin kodin ja huoltajien tärkeys. Oppilaat olivat sitä mieltä, että koska huoltajat ovat suurimmassa vastuussa lastensa älylaitteiden ja muun tekniikan käytöstä, jossa voi ilmetä kiusaamista. Lisäksi eri sovellusten ylläpitäjien ja nettipoliisin tulisi oppilaiden mukaan puuttua kiusaamiseen enemmän, jotta se saataisiin vähenemään. Tärkeintä olisi oppilaiden mielestä lisätä aikuisten tietoisuutta:

Aikuisen pitäisi olla enemmän tietoisia siitä, mitä sovelluksia lapset käyttävät sekä noudattaa ikärajoja. (v8)

Somessa tapahtuvaa kiusaamista voidaan estää pääasiassa kotona. Vanhemmat voisi puhua asioista. (v6)

Instagramissa ja TikTokissa voi, jos kiusaaminen on tapahtunut kommentteissa koska tilin ylläpitäjä voi poistaa kommentit. WhatsAppissa kaikki jää talteen, joten kiusaaja jää ainakin kiinni. (v19)

Nettipoliisi. Jos kaikki tietäisivät, että sellainen on jokaisessa sovelluksessa, niin ei kiusattaisi. (v11)

5.4 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan pyrin selvittämään oppilaiden kiusaamiskokemuksia. Tätä selvittäviin kysymyksiin tuli paljon tyhjiä tai ”minua ei ole kiusattu” -vastauksia. Toisaalta osa vastaamatta jättäneistä oppilaista oli kuitenkin kuvannut kohtaamiaan kiusaamistilanteita myöhemmin toisessa kysymyksessä, mikä herätti hämmennystä. Jos kiusaamista oli koettu, olivat kokemukset hyvin erilaisia: useimmat olivat nähneet tai kuulleet kiusaamisesta muilta ja vain muutama oli kokenut kiusaamista itse. Näissä kokemuksissa ilmaistiin usein halu auttaa kiusattua. Osa oppilaista ei kuvaillut lainkaan, millaista kiusaamista oli kokenut. Omakohtaiset kokemukset liittyivät enimmäkseen sisarusten ja kavereiden väliseen kiusaamiseen. Sähköisen kiusaamisen osalta oppilaat olivat kokeneet kiusaamista netissä, peleissä ja sosiaalisessa mediassa. Eniten tällaista kiusaamista oli koettu TikTok -sovelluksessa. Kiusaamismuodoista eniten ilmeni psyykkistä kiusaamista, joka oli suurimmalla osalla syrjimistä, mikä viittaa sanalliseen ja psyykkiseen kiusaamiseen. Vaikka psyykinen kiusaaminen on viimeaikaisten tutkimusten mukaan lasten ja nuorten välillä yleisintä, voidaan tämän tutkimuksen aineistosta päätellä, että sähköinen kiusaaminen on yhä enenevässä määrin nousemassa yleisemmäksi kiusaamismuodoksi (Repo 2015, 80–82.)

Toisen tutkimuskysymyksen mukaan halusin tietää, miten oppilaiden mielestä aikuisten tulisi puuttua kiusaamiseen. Oppilaiden mielestä merkittävintä oli, että aikuinen ei jättäisi kiusaamistilannetta huomiotta, vaan pyrkisi aina puuttumaan niihin. Voidaan päätellä, että oppilaat kokevat aikuisten pystyvän vaikuttamaan kiusaamiseen. Sähköisen kiusaamisen osalta vastauksissa korostui oppilaiden oma osuus sähköiseen kiusaamiseen vaikuttamisessa: kiusaamistilanteista tulisi kertoa rohkeasti aikuiselle, jotta kiusaaminen tunnistetaan ja siihen voidaan tehokkaasti puuttua. Koulussa aikuisten

tulisi luoda avoin ja luottavainen ilmapiiri, jotta oppilaat uskaltaisivat kertoa heille kohtaamastaan kiusaamisesta. Jotta sähköiseen kiusaamiseen voitaisiin vaikuttaa tuloksellisesti, olisi aikuisten tärkeää painottaa lapsille todisteiden tärkeyttä ja esittää erilaisia keinoja niiden saamiseksi, kuten näyttökuvien ottamista

Tärkeimpinä puuttumisen tapoina nähtiin rangaistusten antaminen, kiusaajan ja kiusatun hyvinvoinnista huolehtiminen sekä huoltajille ilmoittaminen tilanteesta. Mielenkiintoista oli joidenkin oppilaiden tapa kuvailla vastauksissaan sitä, miten itse toimisivat tilanteessa, jos olisivat aikuisia. Lisäksi he antoivat aikuisille vastauksissaan melko tarkkojakin neuvoja siitä, miten heidän mielestään tilanteet tulisi parhaalla tavalla hoitaa. Tämä herätti ajatuksia oppilaiden luottamuksesta aikuisia kohtaan: eivätkö oppilaat usko, että aikuiset osaavat puuttua tilanteisiin, ja kuvailevat siksi tarkkoja toimintatapoja? Toisaalta asia voi olla päinvastainen, ja oppilaat uskovat aikuisten toimivan yhtä vastuullisesti kiusaamistilanteissa kuin he itse kuvailevat. Lisäksi vastauksissa korostui kiusaajan kokema pahoinvointi. Kiusaajan auttaminen oli oppilaiden mielestä tärkeää, mikä viittaa heidän huoleensa siitä, että kiusaaja jää vailla tarvitsemaansa huolenpitoa. Vaikka kiusaamistilanteessa on hyvin tärkeää auttaa kiusattua, on yhtä arvokasta pitää huolta siitä, että kiusaajakin saa tarvitsemaansa apua kiusaamistilanteessa (Hamarus 2012, 29).

Oppilailta tiedusteltiin myös sitä, miten he itse toimisivat kiusaamistilanteissa. Suurin osa oppilaista oli valmis puuttumaan itse kiusaamiseen. Osa oppilaista kertoisi tilanteesta aikuiselle vasta oman toimintansa jälkeen, mikä oli yllättävää. Vastauksista ei voitu päätellä, miksi eivät kertoisi asiasta aikuiselle vaan puuttuisivat siihen ennemminkin itse. Kuitenkin tällainen toisen puolustaminen sekä rohkeus puuttua kiusaamiseen oli positiivinen yllätys.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoite oli selvittää oppilaiden ajatuksia siitä, miten aikuiset voisivat ennaltaehkäistä kiusaamista. Vastauksissa korostettiin lasten hyvinvoinnista huolehtimista ja sen tarkkailemista: aikuisten tulisi kysellä ja pitää silmällä lasten vointia. Lisäksi myönteinen luokkahenki nähtiin tärkeänä osana kiusaamisen ennaltaehkäisyä. Sähköiseen kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvässä kysymyksessä ilmeni paljon -''en tiedä'' tai tyhjiä vastauksia. Voidaan päätellä, että perinteisiin kiusaamisen muotoihin verrattuna tähän oli oppilaiden mielestä haastava löytää ratkaisuja. Oppilaat kuitenkin ehdottivat, että käyttäjät pystyvät esimerkiksi laittamaan profiilinsa yksityiseksi tai ilmiäntamaan ja estämään toisia käyttäjiä sosiaalisessa mediassa.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

6.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä tutkijan tulee alinomaa pohtia ratkaisujaan ja arvioida työnsä luotettavuutta sekä eettisyyttä. Tutkimuksen arviointiin on olemassa erilaisia kriteerejä, jotka vaihtelevat esimerkiksi tutkimustavan ja analyysimenetelmän mukaan. Luotettavuuden tärkeyttä perustellaan järjestelmällisen epäilyn periaatteella, mikä tarkoittaa tiedeyhteisön vakuuttamista tutkimuksen työn laadulla. (Eskola & Suoranta 1998, 208–233.) Tutkimuksen on oltava luotettava ja se tulee perustella tutkimusraportissa. Näin voidaan varmistaa, etteivät tutkimustulokset koostu vain aineistosta poimituista satunnaisista asioista. (Varto, 1992, 103). Hirsjärvi ym., (2002, 214–215) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksensa toteuttamisesta. Siten tutkimusprosessin eri vaiheet tulisi kuvata tarkasti ja totuudenmukaisesti aina aineistonkeruusta tutkimustulosten tulkintaan. Luotettavuutta parantaa näin ollen myös rehellinen kuvaus tutkimukseen mahdollisesti vaikuttaneista häiriötekijöistä ja olosuhteista. (Hirsjärvi ym., 2002, 214–215.) Kuitunen (1995, 19) kuvaa tutkijoiden toiminnan vaikutusta moraalisesti: toiminta vaikuttaa niin tutkimukseen osallistuviin henkilöihin, muihin tutkijoihin kuin yhteiskuntaan. Siksi käytännön tutkimustyössä on tärkeää toteuttaa eettisesti ja tiedollisesti perusteltuja päätöksiä. (Kuitunen, 1995, 19)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon kolme tärkeää kriteeriä: uskottavuus, siirrettävyys sekä vahvistuvuus. Uskottavuutta pohtiessa tutkijoiden tulee arvioida omia käsityksiään ja tulkintojaan verrattuna tutkittaviin. Tutkimuksen uudelleen toteuttaminen eli siirrettävyys tulee mahdollistaa, vaikkei tuloksia pystyittäisi yleistämään. Vahvistuvuutta voidaan tukea tarkastelemalla muita tutkimuksen ilmiötä vastaavia teoksia. Lisäksi tutkimuksessa tulee pystyä perustelemaan sen sisältämiä väitteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Nämä kolme kriteeriä ilmenevät tässä tutkimuksessa monella tavalla: tutkimuksen analyysivaiheessa minun täytyi tutkijana unohtaa omat käsitykseni kiusaamisilmiöstä ja pyrkiä tarkastelemaan oppilaiden käsityksiä mahdollisimman objektiivisesti kiinnittämättä huomiota siihen, miten ne eroavat omista näkemyksistäni. Tutkimus on kokonaisuudessaan rakennettu siten, että se on mahdollista toteuttaa uudelleen. Lisäksi läpi koko tutkimuksen on hyödynnetty muuta aiheeseen liittyvää tutkimustietoa, mikä vahvistaa tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta on pyritty arvioimaan tässä tutkimuksessa jokaisessa työvaiheessa. Ennen tutkimuksen toteuttamista perehdyin tutkittavaan aiheeseen teoreettisista lähtökohdista käsin. Luin kiusaamiseen liittyvää kirjallisuutta ja kirjoitin sen pohjalta tutkielman teoriaosuuden. Aiheeseen syventyminen antoi hyvät lähtökohdat tutkimusongelmien määrittelyyn ja sitä kautta myös kyselylomakkeen rakentamiseen. Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista olin rakentanut kyselylomakkeen aiemman kandidaatin tutkielmani lomaketta mukaillen: aiemmassa tutkimuksessa kyselylomake koettiin toimivana, jolloin sen hyödyntäminen oli aiheellista, kun tutkittava ilmiö ja oppilaiden ikäluokka oli sama. Muokkasin kuitenkin lomaketta aiempaa selkeämmäksi, koska tutkittavissa oli mukana aiempaa nuorempia oppilaita. Muutokset pohjasin myös kandidaatin tutkielmani pohdintoihin siitä, mitä kyselyssä voitaisiin tehdä toisin. Näin ollen pystyin varmistamaan kyselyn toimivuuden pienillä muutoksilla.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta alakoulun rehtorilta, opettajilta sekä oppilaiden vanhemmilta pyydettiin lupaa tutkimuksen toteuttamiselle. Koska kevät on useimmiten kiireinen ajankohta jokaisessa alakoulussa, pyrin olemaan aineistonkeruun osalta mahdollisimman joustava. Tutkimukseen osallistuvalla opettajalla annoin vapauden päättää, milloin oppilaiden tulisi viimeistään toimittaa täytetty tutkimuslupalomake ja milloin kysely toteutetaan luokassa. Lisäksi opettajalla oli mahdollisuus halutessaan toteuttaa aineistonkeruun itse omalla oppitunnillaan, mikä lopulta toteutettiin osittain koronapandemian vuoksi. Tällä tavoin useat eettiset periaatteet tulivat huomioituksi.

Kyselylomakkeessa esittelin itseni ja kerroin, mihin käyttöön tutkimustulokset tulevat. Painotin, että vastauksia ei jaeta kenenkään muun käyttöön. Motivoin oppilaita kannustamalla vastaamaan mahdollisimman todenmukaisesti sekä kertomalla heille, kuinka suuri apu ja hyöty heidän vastauksistaan minulle on. Tutkimuskysymykset muokkasin sellaiseen muotoon, etteivät ne johdattelisi oppilaita vastaamaan jollakin tietyllä tavalla. Yleisesti ottaen oppilaat ymmärsivät kysymykset hyvin ja osasivat vastata niihin tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta kyselyn toisessa kysymyksessä ilmeni väärinymmärrystä kysyttäessä sitä, mitä koulussa voitaisiin tehdä, jotta kiusaamista ei ilmenisi. Osa oppilaista oli ymmärtänyt kysymyksen käsittävän tilanteita, jolloin kiusaaminen on jo tapahtunut. Näin ollen kysymys olisi voitu muotoilla vielä tarkemmin.

Tutkimusprosessin jokaisen vaiheen aikana pyrin huomioimaan tutkimusilmiön herkkyyden: suunnittelin kyselylomakkeen niin, ettei lapsen tarvitsisi kertoa omakohtaisia ja arkaluontoisia asioita, eikä vastaamisesta jäisi hänelle paha mieli. Kuitenkin annoin oppilaille tilaa kertoa halutessaan henkilökohtaisiakin kokemuksia kiusaamisesta. Osa lapsista lopulta jakoi näitä kokemuksia vastauksissaan, mikä saattoi olla heille vapauttavaa, jos kokemuksia ei ole pystynyt

aiemmin jakamaan muille. Kylmän & Juvakan (2007, 143–144) mukaan tutkimuksen tekijällä on laaja-alainen vastuu tutkittavista, minkä vuoksi on tärkeää, että tutkija tiedostaa tutkimuksensa vaikutukset siihen osallistuvien ihmisten elämään. (Kylmä & Juvakka, 2007, 143–144).

Kyselylomakkeen rakentamisessa pyrin myös huomioimaan kohderyhmän tason: koska kiusaamisilmiö on moniulotteinen, saattaa lapsen olla vaikea ymmärtää sitä täysin. Siksi pyrin tekemään kyselylomakkeesta mahdollisimman selkeän ja helposti vastattavan. Tästä huolimatta oli osa oppilaista ymmärtänyt lomakkeen ensimmäisen kysymyksen eri tavalla kuin oli tarkoitettu: oppilaat jakoivat kokemuksiaan siitä, kuinka olivat itse joutuneet kiusatuksi, vaikka kysymyksessä selvitettiin yleisesti oppilaiden kohtaamia kiusaamistilanteita. Lisäksi moni kertoi myöhemmin nähneensä tai kokeneensa kiusaamista, vaikka oli ensimmäisessä kysymyksessä väittänyt, ettei ollut koskaan kokenut kiusaamista. Näiltä väärinkäsityksiltä olisi voitu välttyä muotoilemalla kysymys toisin tai lisäämällä tarkentavia kysymyksiä ymmärryksen parantamiseksi. Toisaalta voi olla, etteivät nämä oppilaat vain halunneet jakaa kiusaamiskokemuksiaan. Myös motivaation puute kyselyä kohtaan saattoi olla syynä tyhjiin vastauksiin. Pohdin myös, oliko vastaamatta jättänyt oppilas mahdollisesti itse ollut kiusaaja, eikä sen vuoksi uskaltanut tai muista syistä halunnut jakaa kiusaamiskokemuksiaan.

Aineiston keräämisen jälkeen perehdyin kerättyyn materiaaliin ja luin sen läpi useampaan kertaan, jotta tutustuisin aineistoon mahdollisimman kattavasti. Lapset olivat vastanneet kysymyksiin suurimmaksi osaksi hyvin selkeällä ja konkreettisella tavalla, mikä helpotti analyysia. Halusin jättää lukijalle mahdollisimman monipuolisen kuvan aineistosta esiin tulleista käsityksistä, minkä vuoksi hyödynsin oppilaiden vastauksia niiden alkuperäisessä muodossa. Siten nämä tutkielmassa käytetyt suorat lainaukset saattavat sisältää kirjoitusvirheitä.

Tutkimuksen aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi kiteytyvät tiukasti yhteen, sillä tutkija joutuu alati pohtimaan tekemiään ratkaisuja. Siten hän ottaa jatkuvasti kantaa analyysinsä kattavuuteen sekä työnsä luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen pohjana on tutkijan avoin subjektiviteetti sekä se, että olennaisin työväline tutkimuksessa on tutkija itse. Näin ollen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusta, sillä merkittävin luotettavuuden kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa on itse tutkimuksen tekijä. (Eskola & Suoranta, 1998, 209.)

Pohdin tämän tutkimuksen aineistonhankintamenetelmien mahdollisuuksia ja heikkouksia. Kyselylomake sisälsi paljon avoimia kysymyksiä, mikä toisaalta antoi oppilaille mahdollisuuden kuvailla kattavammin ja tarkemmin näkemyksiään aiheista. Tutkimusilmiön ollessa arka, saattoi osalle oppilaista olla helpompi ilmaista ajatuksiaan kirjoittamalla. Avoimet kysymykset eivät

myöskään rajaa vastaamista tiettyihin vaihtoehtoihin. Toisaalta tutkimuksen kohteena olivat kolmas-, neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat, joiden taito ilmaista ajatuksia ja tunteita syvällisesti on vielä kehittymässä (Hill 2005, 63). Näin ollen haastattelun avulla aineistosta olisi saattanut saada autenttisemman: haastattelussa olisin voinut esimerkiksi kysyä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, mikäli jokin jäi epäselväksi. Lisäksi oppilaille olisi voinut aineistonkeruuvaiheessa tarjota eri vaihtoehtoja, kuten haastattelun ja kyselylomakkeen välillä, jolloin oppilas voi valita itselleen sopivan vaihtoehdon. Tämän tutkimuksen toteuttamisen aikana oli kuitenkin tärkeää huomioida koronapandemian vaikutus, jolloin kyselylomake osoittautui toimivimmaksi vaihtoehdoksi, vaikka haastattelu olisikin voitu toteuttaa etänä.

Keräsin tutkimusaineiston kyselylomakkeen avulla luokanopettajan toimesta, enkä ollut itse paikalla aineiston keruun aikana. Näin pystyttiin minimoimaan tutkijan vaikutus tutkittaviin sekä heidän vastauksiinsa. Toisaalta pohdin, olisiko läsnäoloni aineistonkeruutilanteessa ollut parempi tutkimustulosten ja tutkimushenkilöiden näkökulmasta: olisivatko oppilaat tunteneet olonsa turvallisemmaksi, kun he näkevät, kenen nähtävillä heidän vastauksensa menevät, ja siten jakaneet avoimemmin ajatuksiaan sekä vastanneet kysymyksiin kattavammin.

6.2 Eettisyys

Tutkimuksen eettiset valinnat alkavat jo tutkimusaihetta pohdittaessa, jolloin on huomioitava, miksi juuri kyseinen aihe päätetään ottaa tutkimuksen kohteeksi. Aiheen valintaan vaikuttavat monet asiat, esimerkiksi tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys (Hirsjärvi ym., 2009, 23–24). Tutkijana koen kiusaamisilmiön tutkimisen tärkeäksi, sillä sitä kohtaa lähes jokainen yksilö eri elämänalueilla, jolloin siihen vaikuttaminen ilmenee eri muodoissaan jokaisessa koulussa. (Salmivalli 2010, 17–24.) Tällä tutkimuksella pyrin ymmärtämään, miksi kiusaaja alkaa kiusata koulussa muita oppilaita, jolloin kiusaamisen ennaltaehkäiseminen voisi olla helpompaa. Koen, että kiusaamista tulisi tutkia lisää ja tämän myötä pyrkiä ennaltaehkäisemään sen ilmenemistä entistäkin enemmän: kiusaaminen voi vaikuttaa pahimmillaan lapsen koko elämään jopa vuosikymmenien ajan.

Olen pro gradu -tutkielmassani hyödyntänyt jossain määrin kandidaatintyöni teoriaosuutta. Olen kuitenkin laajentanut sitä tarpeelliseksi näkemälläni tavalla. Teoriaosuus on rakennettu joko omaa pohdintaani tai aikaisempia tutkimuksia ja lähteitä hyödyntäen. Näin ollen kaikki, mikä ei ole omaa pohdintaani, on merkitty selkeästi viitteissä lähteiksi. Nämä lähteet ovat löydettävissä lähdeluettelosta tutkielman loppuosasta. Siten tässä tutkielmassa en ole plagioinut eli väittänyt jonkun muun

tuottamaa tekstiä omakseni. Hirsjärvi ym., (2009, 25–27) painottavat teoksessaan, että epärehellisyys ei ole missään tilanteessa hyväksyttävää tutkimusprosessin aikana. Tähän luetaan esimerkiksi plagiointi, tulosten kritiikitön yleistäminen ja tutkimukseen myönnettyjen määrärahojen väärinkäyttö.

Noudatin tutkimuseettisiä periaatteita läpi koko tutkimusprosessin: tavoitteena oli rakentaa luottamuksellinen suhde tutkittavien kanssa kertomalla heille tutkimuksesta sekä takaamalla heidän henkilöllisyytensä salassapidon. Tutkittavat vastasivat kyselylomakkeisiin nimettömästi, eikä heidän henkilöllisyytensä tullut edes tutkijan tietoon. Lisäksi tutkittavan koulun sijaintia ei kerrota tarkemmin tutkimuksessa, sillä koulun sijaitessa suhteellisen pienellä paikkakunnalla on turvallisempaa ilmoittaa vain tutkimuskohteen sijainti laajemmalla alueella.

Tutkimusprosessin aikana sain tukea seminaarista ja ohjaavasta opettajastani. Seminaarien aikana pystyin jakamaan ajatuksiani tutkimukseen liittyen rikkomatta kuitenkaan salassapitosääntöjä: tapaamiset tapahtuivat suljetussa tilassa etäyhteyden välityksellä, jossa oli turvallista keskustella tutkimuksesta tutkittavien henkilöllisyyksiä paljastamatta. Näiden lisäksi pidin hyvin tärkeänä tutkimuksen hyödyllisyyttä muille kasvattajille ja koko yhteiskunnalle. Kiusaaminen koskettaa kaikkia lasten ja nuorten kanssa työskenteleviä ja siksi koen tämän tutkielman antavan lisää tietoa ja keinoja kiusaamisen vastaiseen toimintaan.

7 POHDINTA

Tässä pääluvussa kootaan yhteen tutkimuksen tulokset sekä kuvaillaan niistä nostetut pohdinnat ja tulkinnat, jotka esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti. Kokemuksia sähköisestä kiusaamisesta, siihen puuttumisesta ja ennaltaehkäisemisestä käsitellään omassa alaluvussa. Lopuksi tarkastellaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Oppilaiden kokemukset ja näkemykset kiusaamisesta

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa tiedustelin oppilaiden kiusaamiskokemuksia. Moni kyselyyn vastanneista oppilaista liitti kuvaamiinsa kiusaamiskokemuksiin vahvoja tunteita, mikä viittaa siihen, että he pitivät kiusaamista hyvin vakavana ja loukkaavana tekona. Oppilaat vastasivat näihin kysymyksiin melko perusteellisesti, mutta kokemukset olivat hyvin kirjavat. Suurin osa kertoi vastauksissaan, ettei ollut koskaan kohdannut kiusaamista. Voi olla, että niissä kouluissa, joissa oppilaat ovat olleet ja ovat tällä hetkellä, on onnistuttu vaikuttamaan kiusaamiseen positiivisesti. Kaikki ympärillä tapahtuva kiusaaminen ei ole aina helposti havaittavaa, jolloin voi olla, etteivät oppilaat siksi kerro kokeneensa kiusaamista. Toisaalta kiusaamiskokemukset ovat hyvin yksilöllisiä: toisille pienikin tönäisy tai loukkaavat sanat voivat tuntua kiusaamiselta, kun taas toiset eivät koe pidempiaikaistakaan nälvimistä vakavana. (Repo 2015, 14–16, 84; Salmivalli 2010, 12).

Muutama oppilas kertoi kokeneensa niin sanottua pienimuotoista kiusaamista, kuten hännäämistä tai ärsyttämistä, mikä ei heidän mukaansa ollut vakavaa eivätkä he kutsuisi sitä itse kiusaamiseksi. Osa kertoi asian ratkenneen ja kiusaamisen loppuneen nopeasti. Eräs oppilas oli kokenut kiusaamista jonkin aikaa sitten, mutta painotti sen olevan menneisyydessä eikä asialla enää ollut merkitystä. Nämä tilannetta vähättelevät vastaukset jättivät miettimään, olivatko tapaukset todellisuudessa olleet pieniä ja olivatko asiat ratkenneet, vai jättivätkö oppilaat kertomatta jotakin. Salmivallin (2003, 26) mukaan on tyypillistä, että kiusattu vähättelee kiusaamiskokemuksiaan, mikä kumpuaa sekä itsesuojeluksesta että häpeän tunteesta. Tästä voidaan päätellä, että osa vähättelevistä oppilaista on saattanut kokea vakavampaa kiusaamista kuin kyselyssä antavat ilmi. (Salmivalli 2003, 26).

Lisäksi oppilaat mainitsivat kokeneensa kiusaamista sisarustensa kesken. Sisarusten väliset konfliktit ajatellaan usein rajoittuvan leikkimieliseen nahisteluun ja ärsyttämiseen, mutta se ei silti poissulje

kokemusta kiusaamisesta: se, mikä koetaan kiusaamisena, on jokaiselle yksilöllinen. (Caffaro 2014) Kiusaamisen ja nahistelun välille vetämä raja on näin ollen hyvin häilyvä, ja siksi jokainen kiusaamiskokemus tulisi ottaa vakavasti ja selvittää perusteellisesti, jotta vältytään väärinkäsityksiltä. Sisarten väliseen kiusaamiseen liittyen on syytä huomioida keskustelu sisarusuhteiden välisestä väkivallasta, joka on tutkimusten mukaan todella yleistä. (Fagerlund ym. 2014, 62; Meyers 2014; Ellonen ym. 2008, 74–75; Eriksen & Jenssen 2006, 497; Kettrey & Emery 2006; Hardy 2001). Sisarten välisten väkivalta- ja kiusaamistapausten tunnistaminen on haasteellista siihen liittyvien yleisten käsitysten vuoksi: sisarten oletetaan luonnollisesti riitelevän keskenään, eikä sitä osata aina yhdistää kiusaamiseen tai väkivaltaan. (Kiselica & Morrill-Richards 2010, 157.) Tässä tutkimuksessa ei voida aineiston perusteella varmistaa, ovatko oppilaat kokeneet kiusaamista vai onko kyseessä ollut pienimuotoinen nahistelu. Kuitenkin koen, että jokainen näistä tulisi ottaa vakavasti ja selvittää kiusaamiskokemusten todellinen tilanne. Lisäksi on syytä huomioida, että tällaisia kiusaamiskokemuksista kuvanneet oppilaat olivat kaikki kolmosluokkalaisia, joille kiusaaminen voi käsitteenä olla hyvin erilainen verrattuna esimerkiksi iältään vanhempiin kuudesluokkalaisiin. (Hill 2005, 63).

Yllättävää oli, kuinka moni vastaajista kertoi kokeneensa kiusaamista, joissa kiusaajana oli heidän oma kaverinsa. Vastaajat eivät kuvailleet tarkemmin, millaisia kiusaamistilanteet olivat olleet ja oliko kiusaamista jatkunut pidempään. He eivät myöskään kertoneet, kuinka läheinen suhde heillä oli ollut kiusaavaan kaveriinsa. Salmivallin mukaan (1998, 77–78) monen eri tekijän on havaittu vaikuttavan siihen, miten lapsi tai nuori tyypillisesti kiusaamistilanteissa käyttäytyy. Toimintaan vaikuttavat niin yksilön persoonallisuus kuin aikaisemmissa vertaisryhmissä olleet roolit, joissa hän on tottunut olemaan. Lisäksi vaikuttavina tekijöinä nähdään omien kavereiden toiminta sekä se, millaiseen käyttäytymiseen he ympärillään olevia rohkaisevat. Näin ollen voidaan päätellä, että oppilaat, joita ovat kiusanneet heidän kaverinsa, ovat saattaneet olla jo aiemmin muissa kiusaamistilanteissa, joiden pohjalta kaverin käyttäytyminen on muuttunut negatiiviseen suuntaan. (Salmivalli 1998, 77–78.) Koska kiusaamista ilmenee eniten ryhmässä kuin kahden henkilön välillä, ovat todennäköisesti myös nämä oppilaat kuuluneet isompaan ryhmään, jossa kaikki ovat kavereita keskenään, mutta jossa on lähdetty syystä tai toisesta kiusaamaan ryhmän jäsentä (Merenheimo, 1991, 139).

Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat kokeneet sähköistä kiusaamista eniten TikTok -sovelluksessa., joka on tänä päivänä noussut yhä suosituimmaksi sovellukseksi niin lapsilla kuin nuorilla. Suosio selittää osittain myös siellä tapahtuvan kiusaamisen yleistymistä muihin sovelluksiin verrattuna. Twitter on sen sijaan tämän kyselyn perusteella hiipumassa oppilaiden suosiosta, joskin oppilaat eivät ilmaisseet, olivatko he edes koskaan käyttäneet kyseistä sovellusta. Voidaan havaita, että sähköisen

kiusaamisen alustat ovat muuttuneet, sillä muutama vuosi sitten kandidaatin tutkielmassani Instagram ja WhatsApp olivat yleisimpiä kiusaamiskanavia. Uusia sovelluksia ja pelejä kehitetään tänä päivänä jatkuvasti lisää ja niiden suosio vaihtelee nopeasti, minkä vuoksi on mielestäni erityisen tärkeää, että etenkin kasvatuksen piirissä toimivat aikuiset ovat riittävästi ajan tasalla niiden kehityksessä.

Kiusaamisen syitä

Oppilaiden näkemykset kiusaamisen syistä olivat pääasiassa samansuuntaisia: vastauksissa korostui kiusaajan kateus kiusattua kohtaan. Useat julkisuuden henkilöt ovat avautuneet medialle erilaisista kiusaamistaustoistaan, jotka ovat yleensä johtuneet kiusaajien kateudesta heitä kohtaan (Unstoppable Teen; Jetss 2016; Us magazine 2017). Myös Höistad (2003, 69) kuvailee ihmisen usein haluavan sellaista, mitä hänellä ei ole, mikä synnyttää kateutta. Vaikka kateus on inhimillistä ja sitä syntyy meissä jokaisessa, tulisi toisen loukkaamisen sijaan hyväksyä oma elämäntilanne ja pyrkiä kokemaan tyytyväisyyttä siitä, mitä kaikkea hyvää itsellä jo on. (Höistad 2003, 69.)

Oppilaiden mielestä kiusaaja tavoittelee kiusaamisella julkisuutta ja pelkää sen menettämistä. Tämä oli mielenkiintoinen ajatus, mikä toisaalta voi olla perusteellinen: kiusaamisessa on pohjimmiltaan kysymys vallan tavoittelusta ryhmässä sekä kiusaajan aseman saavuttamisesta, vahvistamisesta ja ylläpitämisestä. Pelko yksinäisyydestä saattaa laittaa lapsen tekemään asioita, jotka eivät ole oikein, sillä hän ei välttämättä ymmärrä, ettei kiusaaminen ole oikea tapa luoda uusia ystävyssuhteita. (Salmivalli 2003, 13; Hamarus ym., 2015, 39). Lisäksi oppilaat näkivät syynä kiusattujen erilaisuuden. Tällainen ajattelutapa on yleistä, vaikkakin tutkijat korostavat, ettei kiusaaminen johdu kiusatusta itsestään, vaan yhteisössä luodusta erilaisuuden leimasta (Höistad 2003, 107–108; Hamarus 2008, 27–29; Hamarus ym., 2015, 20–21). Tämä herätti itsessäni kysymyksiä siitä, olisiko aikuisten tarvetta keskustella lasten kanssa lisää yksilöiden erilaisuudesta koulussa ja kotona.

Jopa puolet vastanneista oppilasta näki kiusaajan henkilökohtaiset ongelmat perimmäisenä syynä kiusaamiselle. Kiusaajan ajateltiin voivan monella tapaa huonosti: kiusaaja saattaa olla aiemmin kiusattu, minkä vuoksi hän purkaa pahaa oloaan kiusaamalla muita tai kiusaaja saattaa pelätä tulevansa itse kiusatuksi, oli häntä kiusattu aiemmin tai ei. Oppilaat olivat sitä mieltä, että kiusaajan paha olo heijastuu hänen käytökseensä kiusaamisena. Tämä oli positiivinen yllätys siinä mielessä, sillä nykyinen tutkimustieto pitää kiusaamisen perimmäisenä syynä juuri kiusaajan kokemaa henkistä pahoinvointia (Lämsä 2009, 71–72). Usein kiusaamistilanteissa empatiaa saa osakseen vain kiusattu, jolloin yleensä unohdetaan kiusaamisen haitalliset vaikutukset kiusaajan ja toiminnan taustalla oleva

pahoinvointi. Siksi on tärkeää, että kiusaajakin käsittelisi kiusaamista ja sen aiheuttamia vaikutuksia tilanteeseen sopivalla tavalla. (Hamarus 2012, 101–102; Kaski & Nevalainen 2017,18, 38.)

Aikuisten toiminta kiusaamistilanteissa

Kyselylomakkeen toisessa osassa kysyttiin oppilaiden näkemyksiä siitä, miten aikuiset voisivat puuttua erilaisiin kiusaamistilanteisiin. Oppilaiden vastaukset olivat yleisesti ottaen samankaltaisia: vastauksissa pidettiin tärkeänä kiusatun auttamista sekä aikuisten nopeaa puuttumista tilanteeseen. Voidaan olettaa, että oppilaat pitävät kiusaamista hyvin vakavana ilmiönä ja ajattelevat sen vastaisen toiminnan kuuluvan aikuisille. Siksi on mielestäni erityisen tärkeää, että kasvatuksen piirissä toimivat aikuiset ottavat kiusaamisen vakavasti ja pyrkivät kehittämään omia taitojaan kiusaamisen vastaisessa työssä. Lasten kokemat tilanteet voidaan todeta kiusaamiseksi tai selittää muilla syillä, mutta ei koskaan ilman niihin puuttumista (Hamarus 2012, 29).

Tutkimusaineistosta pystyi havaitsemaan oppilaiden asiantuntijuuden teknologian, sovellusten ja sosiaalisen median käytössä: ne ovat olennainen osa oppilaiden arkipäivää, mikä osaltaan lisää heidän tietoisuuttaan sähköiseen kiusaamiseen vaikuttamisesta. Kysymys kuuluukin, voisivatko aikuiset hyödyntää tätä oppilaiden tietämystä? Koulussa oppilaat voisivat esimerkiksi kertoa luokalleen sosiaalisen median sovelluksista, joiden käyttöä voitaisiin myös yhdessä pohtia. Samalla voitaisiin yhdessä pohtia, miten sähköinen kiusaaminen tunnistetaan ja miten siihen puututaan. Tällä tavoin edistetään osaltaan sähköisen kiusaamisen vähenemistä.

Oppilaiden kiusaamiseen puuttuminen viestii heidän vahvasta halustaan toimia kiusaamista vastaan, vaikka siihen eivät aikuiset ensimmäisenä puuttuisikaan aikuiset. Toisaalta tällaiset ajatukset herättävät huolta siitä, eivätkö oppilaat luota aikuisten puuttuvan kiusaamiseen, vaikka heille siitä kerrotaisiin: eräs oppilas nosti esiin pelkonsa siitä, että mikäli hän kertoisi tilanteesta aikuiselle, hän saattaisi pian joutua itse kiusatuksi. Tutkimusten mukaan vain pieni osa kiusaamistilanteista tulee aikuisten tietoon. Tämä on huolestuttavaa ja se kertoo lasten ja aikuisten välisestä luottamuspulasta: lapset eivät usko, että aikuiset voivat vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen, jolloin pelätään, että siitä kertominen vain pahentaa tilannetta. Harmillisesti näin tapahtuukin, mikäli puuttuminen ei ole riittävän tehokasta, pitkäaikaista tai kiusaamisen loppumista ei varmisteta. Tällaisilta tilanteilta voidaan onneksi välttyä, mikäli aikuiset ottavat kiusaamisen vakavasti ja huolehtivat siitä, että kiusaaminen saadaan loppumaan. (Hamarus 2012, 28.)

Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen oppilaiden näkökulmasta

Oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että aikuisten tulisi pitää riittävästi silmällä oppilaita sekä kysellä heidän hyvinvointiaan ja kuunnella mahdollisia huolia. Tämä oli oppilaiden mielestä tärkeää siksi, että siten pystyttäisiin huomaamaan kiusaaminen riittävän ajoissa. Vastauksista nousi esiin myös hyvän luokkahengen tärkeys: kun luokassa on myönteiset kaverisuhteet, voi kiusaaminen vähentyä merkittävästi. Merenheimon (1990, 139) mukaan kiusaaminen saattaa osittain johtua negatiivisesta luokkailmapiiiristä (Merenheimon (1990, 139)). Näin ollen hyvä luokkahenki ei sinällään riitä ratkaisemaan kiusaamisongelmaa, mutta se voi olla yksi kiusaamisen ennaltaehkäisevä tekijä (Salmivalli 2010, 46).

Eräällä oppilaalla oli mielenkiintoinen ehdotus sähköisen kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi: aikuisten tulisi tietää paremmin, mitä lapset tekevät kännyköillään. Toisaalta pohdin, onko tämä aikuisille haastavaa, sillä heillä on oikeus vain ottaa haltuun oppilaiden tavaroita mutta ei katsoa tarkemmin esimerkiksi puhelimen sisältöä. Sähköistä kiusaamista esiintyy esimerkiksi oppilaiden käyttämissä sovelluksissa, joten aikuisten on tämän vuoksi vaikea tietää missä ja miten kiusaamista ilmenee. Lähes jokainen oppilas ilmaisi vastauksessaan huoltajien tärkeyttä kiusaamiseen puuttumisessa: koulussa olevan aikuisen tulisi puuttua tilanteeseen ensimmäisenä, mutta asia tulisi viedä eteenpäin kotiin kiusaajan ja kiusatun huoltajille. Oppilaat uskoivat sähköiseen kiusaamiseen puuttumisen olevan vaikeaa koulussa ja koska huoltajat pystyvät paremmin päättämään lapsensa laitteiden käytöstä.

Olin positiivisesti yllättynyt, miten kattavasti oppilaat vastasivat kyselyn kysymyksiin ja kuinka samansuuntaisia heidän vastauksensa kiusaamisesta, siihen puuttumisesta sekä ennaltaehkäisystä olivat nykyisten tutkimustulosten kanssa. Tutkimusaineiston sisällöstä ja sen runsaudesta korostui oppilaiden kokemus kiusaamisen vastaisen toiminnan tärkeydestä:

Mielessäni on sellainen, että teet todella tärkeää työtä ja autat monia lapsia ja nuoria, ehkä jopa aikuisiakin, joita kiusataan. Jatka samaan malliin. Jonain päivänä kiusaaminen on toivottavasti loppunut. (v19)

Jatkotutkimusaiheita

Kiusaamista on tutkittu jo pitkään, mutta yhä edelleen aihe on hyvin ajankohtainen ja tärkeä. Jokainen kiusaamisilmiöön kohdistuva tutkimus on merkittävä: ne avaavat tietoa ja käsityksiä aiheesta, joka

koskettaa jollain tapaa lähes jokaista yksilöä. Tulevana opettajana ja kasvattajana koen, että tutkimustiedon kautta voin omalta osaltani toteuttaa sellaisia toimintatapoja ja keskustelua, jonka kautta pystyn puuttumaan ja ennaltaehkäisemään kiusaamista sekä muuttamaan niitä tarvittaessa uusien käsitysten ja tutkimusten myötä.

Tutkimusprosessini aikana mieleeni nousi useita jatkotutkimusaiheita kiusaamisilmiöstä: omaan tutkimukseeni liittyen voisi olla tärkeää syventyä lisää siihen, miten kiusatun ja kiusaajan mielipiteet eroavat siitä, millaisia keinoja aikuisilla on vaikuttaa kiusaamiseen. Lisäksi olisi mielestäni tärkeää ymmärtää, mitä tekijöitä oppilaiden rangaistuskeskeisen ajattelun taustalla on: onko oppilaiden mielestä kiusaajalle annettavista rangaistuksista, kuten jälki-istunnosta, hyötyä kiusaamisen vähenemisen ja loppumisen kannalta vai onko taustalla muita syitä?

Koska kiusaamisilmiö muuttuu jatkuvasti, on mielestäni oppilaiden kiusaamiskäsitysten ja ilmiön määritelmien ymmärryksen tutkiminen tärkeää. Etenkin sähköisen kiusaamisen lisääntyessä olisi jatkossa tärkeää keskittyä lisää sähköiseen kiusaamiseen, sen tunnistamiseen ja puuttumiskeinoihin. Myös sähköisen kiusaamisen määritelmien tutkiminen on merkittävää. Tässä tutkimuksessa oppilaat toivat esiin ajatuksiaan aikuisten riittämättömästä puuttumisesta kiusaamistilanteissa. Näin ollen jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää laajemmin, kuinka yleisiä tällaiset kokemukset ovat ja millaisia kehittämistoiveita oppilaat esittäisivät aikuisten toiminnalle.

Tässä tutkielmassa oli mukana eri-ikäisiä oppilaita, mutta heidän välisiä erojaan ei suuremmin vertailtu. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiin esimerkiksi keskittyä tarkastelemaan, millaisia eroavaisuuksia kiusaamiskäsityksissä ilmenee koulupolkunsa aloittavilla ja alakoulun päättävillä oppilailla. Lasten näkökulmien lisäksi myös opettajien ja vanhempien ajatukset kiusaamiseen vaikuttamisesta ovat tärkeitä, ja niitä voitaisiin verrata esimerkiksi oppilaiden ajatuksiin tai keskenään.

LÄHTEET

Aarnos, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelut ja dokumentit. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle*. (172 – 188). Juva: WS Bookwell Oy,

Abbott, H. P. (2002). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: University Press.

Agatston, P. W., Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of adolescent health*, 41(6), (59-60). Haettu 12.1.2020 osoitteesta:

<https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.jadohealth.2007.09.003>

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Caffaro, John (2014) *Sibling abuse trauma: Assessment and intervention strategies for children, families and adults*. 2nd edition. New York: Routledge.

Carrera, M. V., DePalma, R. & Lameiras, M. (2011). *Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings*. Spain: Springer Science, Business Media, LLC, 480-499.

Dahlberg, K., Drew, N., & Nyström, M. (2001). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.

Deborah J, Lawlor M, Flynn A, Murphy N, Courtney P ja Henry B. 2006. *One school's experience of engaging with a comprehensive anti-bullying programme in the Irish context: adolescent and teacher perspectives*. UK & USA: Blackwell Publishing Ltd.

Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2019). *Some ja nuoret - tutkimus: Katsaus nuorten sosiaalisen median käyttöön*. Haettu 15.3.2021 osoitteesta: <https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2019/>

Ellonen, Noora & Kääriäinen, Juha & Salmi, Venla & Sariola, Heikki (2008) *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71 ja oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy

Eriksen, Shelley & Jensen, Vickie (2006). All in the Family? Family Environment Factors in Sibling Violence. *Journal of Family Violence* 21 (8), 497–507.

Erkkilä, R. (2009). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. (195–208). Tampere: Juvenes Print.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fagerlund, Monica, Marja Peltola, Juha Kääriäinen, Noora Ellonen & Heikki Sariola (2014): *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013: Lapsiuhritutkimuksen tuloksia*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 110. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Haapsalo, T., Kirkkopelto, K., Kauppila, E., Nousiainen, K., Repo, L. & Kirkkopelto, K. (2020). *Meidän juttu: Kiusaamisen ehkäisy lasten vertaisryhmissä*. Helsinki: Lasten Keskus.

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*

Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen: Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.

Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T. & Salmi, S. (2015). *Opas kiusaamisen jälkihoitoon*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hardy, Marjorie (2001) Physical Aggression and Sexual Behavior Among Siblings: A Retrospective Study. *Journal of Family Violence*, 16 (3), 255–268.

Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa Greene, S. & Hogan, D (toim.) *Researching children's experiences* (61-87.) Chippenham: CPI Antony Rowe.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hymel, S., Schonert-Reichl, K., Bonanno, R., Vaillancourt, T., & Henderson, N. (2010). Bullying and Morality. Understanding How Good Kids Can Behave Badly. Teoksessa S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (toim.) *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (101–118). New York: Routledge.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Höistad, G., & Korpela, S. (2003). *Irti kiusaamisen kierteestä: Opas kouluille ja kasvattajille*. Helsinki: Kirjapaja.

Jetss -verkkosivusto. Haettu 6.2.2021 osoitteesta:

<http://www.jetss.com/news/2016/09/kate-winslet-reveals-bullied/>

Kaski, S. & Nevalainen, V. (2017). *Jo riittää: Irti kiusaamisesta ja kiusaajista*. Kirjapaja.

Karppinen, A & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (115–146). Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. Helsinki: Otava.

Kettrey, Heather & Emery, Beth (2006). The Discourse of Sibling Violence *Journal of Family Violence*, 21 (6), 407–416.

Kiselica, M. & Morrill-Richards, M. (2007). Sibling Maltreatment: The Forgotten Abuse. *Journal of Counseling & Development*, 85, 148–160.

Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (68–84). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kuitunen, J. (1995). Tieteen policy-orientaatio ja sosiaalieettisen vastuun edellytykset. *Acta universitatis tamperensis* vol 421. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kylmä, J., & Juvakka, T. (2007). Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J. & Valli, R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laitinen K., Haanpää S., Francke L. & Lahtinen M. (2020). Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. *Oppaat ja käsikirjat 2020:3a*. Opetushallitus. Haettu 15.1.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kiusaamisen_vastainen_työ_kouluissa_ja_oppilaitoksissa.pdf

Løhre A., Lydersen, S., Paulsen, B., Mæhle, M. & Vatten, L. J. 2011. *Peer victimization as reported by children, teachers, and parents in relation to children's health symptoms*. Norway: BMC Public Health

Lämsä, A-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Lämsä, A-L (toim.) *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. (59–72.) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2017a). Viitattu 22.3.2021
<https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-jaoppilaitoksille/kiusaamisen-ehkaiseminen/mita-kiusaaminen-on/>

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2017b). Viitattu 22.3.2021
<https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheenelamasta/lapset-ja-media/nettikiusaaminen/>

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Merenheimo, J. (1991). *Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 74/1990. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.

Meretoja, H. (2009). Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (207–237). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.

Meyers, Amy (2014). A call to child welfare: Protect children from sibling abuse. *Qualitative Social Work* 13 (5), 654–670.

Mtv -verkkolehti. Haettu 9.2.2021 osoitteesta:

<https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/kuudesluokkalaisten-vakava-vakivallanteko-vantaalla-pahoinpitelivat-11-vuotiaan-pojan-tajuttomaksi-valitunnilla-aarimmaisen-poikkeuksellista/7931980>

Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu. KAKS-Kunnallisan kehittämissäätiö*. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Olweus, D. & Mäkelä, M. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Helsingissä: Otava.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 10.1.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E. & Ronkainen, S. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.

Penttilä, E. (1994). *Turvallinen koulu*. Porvoo: WSOY.

Polkinghorne, D. E. (2005). *Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research*. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 137-145.

Pönkkö, M-L. (2009). Kaikilla aikuisilla on kasvatus- ja huolenpitovastuu. Teoksessa Lämsä, A-L (toim.) *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (129–133.) Jyväskylä: PS-kustannus.

Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Richardson, J.T.E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*. 69:53. 53–82.

Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Gaudeamus.

Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Jyväskylä: PS- kustannus.

Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. (2016). Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa Ahtola, A (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (79–114.) Jyväskylä: PS-kustannus.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. Sage.

Suomen perusopetuslaki (POL 1998/628 29§). Haettu 31.08.2020 osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools* 47 (4), 312–327.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomisto, Tuija, Salmivalli, Christina & Poskiparta, Elisa 2009. KiVassa koulussa ei kiusata. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) *Mun on paha olla – näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Unstoppable Teen -verkkosivusto. Haettu 6.2.2021 osoitteesta:

<https://unstoppableteen.com/how-demi-lovato-suffered-teen-bullying-andbecame-a-winner/>

Us magazine -verkkolehti. Haettu 6.2.2021 osoitteesta:

<https://www.usmagazine.com/celebrity-news/news/selena-gomez-i-was-bulliedduring-my-disney-channel-days-w473337/>

Uusikylä, K. (2003). *Vastatuulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo, H. (1995). *Tiede, tutkimus ja tutkielma: Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY

Vahingonkorvauslaki 1974/412. Haettu 3.2.2021 osoitteesta:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1974/19740412>

Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa Aaltola J. & Valli, R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (84–108). Jyväskylä: PS-kustannus.

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologiaa*. Tampere: Kirjayhtymä.

Yle -verkkolehti. Haettu 9.2.2021 osoitteesta:

<https://yle.fi/uutiset/3-11559670>

Yleissopimus S60/1991. Haettu 13.3.2021 osoitteesta:

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2

LIITTEET

LIITE 1

Ajatuksiasi ja kokemuksiasi kiusaamisesta koulussa ja muutoinkin

Hei kolmas-, neljäs-, viides- ja kuudesluokkalainen,

olen tuleva luokanopettaja ja tutkin koulukiusaamista. Te oppilaat olette parhaita asiantuntijoita tässä. Toivon, että vastaatte mahdollisimman kattavasti kysymyksiini. Ajatuksenne ovat hyvin tärkeitä. Kirjoittakaa siten kuin mieleenne tulee (ja tämä ei ole oikeinkirjoituskoe).

Vastauksianne kiitollisina odottaen,

Eveliina.

Olen _____ luokkalainen

Olen _____ tyttö _____ poika

Kysymyksissä 1–4 kysytään kokemuksistasi ja ajatuksistasi kiusaamisesta.

1. Oletko joskus kokenut kiusaamista? Jos olet, millaista kiusaaminen oli ja kuka oli kiusaaja?

Oletko kuullut tai nähnyt muita kiusattavan? Jos olet, millaista kiusaaminen oli ja kuka oli kiusaaja?
Kerro myös millainen oli sinun osuutesi tilanteessa – teitkö jotakin ja jos teit, niin mitä?

2. Onko sinulla kokemuksia kiusaamisesta alla olevissa paikoissa? Jos on, merkitse X-merkillä, missä. Voit valita useamman vaihtoehdon.

Instagram	
Snapchat	
TikTok	
YouTube	
Twitter	
Jossain muualla netissä tai sosiaalisessa mediassa (Kirjoita, missä):	

Millaista oli kiusaaminen merkitsemissäsi paikoissa? Erittele vastauksesi kohteen (Instagram, Snapchat, TikTok, YouTube, joku muu) mukaan.

3. Miksi sinun mielestäsi (toisia) kiusataan?

4. Oletko nähnyt aikuisen puuttuvan kiusaamiseen? Kuka puuttui? Kerro tilanteesta tarkemmin: millainen se oli, keitä tilanteessa oli, mitä tapahtui ja muita mielestäsi huomioitavia asioita.

Kysymyksissä 5–9 on kuvitteellisia kiusaamiseen liittyviä tilanteita, joita voi tapahtua koulussa. Aikuisella näissä tilanteissa tarkoitetaan esimerkiksi opettajaa tai muuta koulun aikuista. Eläydy tilanteisiin ja kerro, miten niissä sinun mielestäsi tulisi toimia.

5. Jotakin koulusi oppilasta nimitellään ja hänestä puhutaan pahaa koulupäivän aikana. Aikuinen on huomannut tilanteen. Miten aikuisen pitäisi sinun mielestäsi toimia?

6. Huomaat, että eräs oppilas on usein koulussa yksin. Hänet jätetään toistuvasti ryhmän ulkopuolelle, eikä oteta mukaan esimerkiksi leikkeihin. Muut eivät ole huomanneet tilannetta. Tiedät, että aikuiselle tulee kertoa. Miten teet sen? Ellet tee sitä, kerro miksi?

Kun aikuinen lopulta saa tiedon kiusaamisesta, miten hänen tulisi sinun mielestäsi toimia?

7. Näet, että jotakin oppilasta lyödään ja tönitään välitunnilla. Hän on saanut kipeitä haavoja ja on kovin surullinen. Kukaan ei auta häntä. Päättät kertoa asiasta aikuiselle. Miten aikuisen pitäisi mielestäsi puuttua tilanteeseen?

8. Olet viettämässä välituntia, kun huomaat erään koulusi oppilaan kirjoittavan sosiaaliseen mediaan ikäviä ja rumia asioita luokkakaveristasi. Mitä teet ja miksi?

9. Koulusi oppilaasta otetaan salaa kuvia välitunnilla ja niitä julkaistaan sosiaalisessa mediassa. Kuviin on kirjoitettu ikäviä asioita, jotka eivät ole totta. Eräs oppilas kertoo tästä aikuiselle. Miten aikuisen tulisi tilanteeseen mielestäsi puuttua?

Kysymyksissä 10–12 kysytään kiusaamisen ennaltaehkäisemisestä koulussa.

10. Millä keinoilla kiusaamista voisi ehkäistä niin, ettei sitä tapahtuisi?

Kerrothan kaikki ajatuksesi, sellaisetkin, joista on mielestäsi pienikin apu.

11. Mitä aikuiset voisivat mielestäsi tehdä, ettei ketään kiusattaisi koulussa?

12. Oppilaita kiusataan esimerkiksi TikTokissa, WhatsAppissa tai Instagramissa. Voisiko sinun mielestäsi tällaista kiusaamista estää? Jos voi, niin kuka ja miten?

13. Onko mielessäsi vielä jotain, mitä haluaisit kertoa minulle?

Kiitos paljon vastauksistasi! 😊

LIITE 2

Tervehdys koteihin!

14.1.2021

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta. Työstän tällä hetkellä lopputyötäni eli Pro Gradu tutkielmaa, jossa selvitän kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia koulukiusaamisesta, siihen puuttumisesta ja ennaltaehkäisystä. Tulevana opettajana haluan vähentää kiusaamista ja lisätä sitä kautta oppilaiden hyvinvointia.

Kerään aineiston kirjallisesti kyselylomakkeen avulla. Lapsenne vastaa lomakkeeseen nimettömänä oman opettajan oppitunnilla. Olen sitoutunut noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimustani ohjaa yliopistonlehtori Timo Pinola.

Olen kotoisin Oulun lähiseudulta ja paikkakunta on yhä edelleen tärkeä osa elämääni. Toivon sydämestäni, että lapsenne osallistuu tutkimukseeni ja on siten mukana vaikuttamassa hyvin tärkeään asiaan.

Jos teitä jäi mietityttämään jokin asia tai haluatte lisätietoja, vastaan mielelläni.

Kiitos! ☺

Eveliina Harju

Oulun yliopisto

eharju19@student oulu.fi



Valitkaa alla olevista vaihtoehdoista teille sopiva vaihtoehto. Palauttakaa lomake lapsenne luokanopettajalle viimeistään 19.1.2021

Lapseni _____

_____ saa osallistua tutkimuksen aineistonkeruuseen.

_____ ei saa osallistua tutkimuksen aineistonkeruuseen.

_____ 2021

Huoltajan allekirjoitus

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS 18.1.2021

Pro Gradu -tutkielma

Tutkimukseni aiheena on tutkia oppilaiden ajatuksia koulukiusaamisesta, siihen puuttumisesta ja sen ennaltaehkäisemisestä.

Oulun yliopisto,

Luokanopettajakoulutus

Tutkimuksen tekijät

Eveliina Harju

eharju19@student.oulu.fi

Tutkimuksen ohjaaja

Timo Pinola, yliopistonlehtori, Oulun yliopisto

timo.pinola@oulu.fi

Tutkimuksen kuvaus

Tutkimukseni aiheena on tutkia oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta sekä sitä, miten heidän mielestään aikuiset voisivat puuttua erilaisiin kiusaamistilanteisiin ja miten he voisivat toiminnallaan parhaiten ennaltaehkäistä kiusaamisen syntymistä. Tutkimuksessa painottuu myös sähköisen kiusaamisen ilmiö. Aineiston kerään oppilailta kyselylomakkeella. Tutkittavat pysyvät tutkimuksessa anonyymeinä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eettisiä periaatteita noudattaen. Aineiston analysointimenetelmänä käytän laadullista sisällönanalyysia. Haluan tutkimukseni kautta olla mukana vaikuttamassa tärkeään asiaan: kiusaamisen vähentämiseen ja sitä kautta lasten hyvinvoinnin lisäämiseen.

Tutkimuskohde

Tutkimuskohteena ovat erään Pohjois-pohjanmaan koulun kolmannen-, neljännen-, viidennen- ja kuudennen luokan oppilaat.

Aikataulusuunnitelma

Tavoitteenani on suorittaa tutkimukseni aineistonkeruu tammikuussa 2021, ja saada Pro Gradu -tutkielmani valmiiksi huhtikuussa 2021.